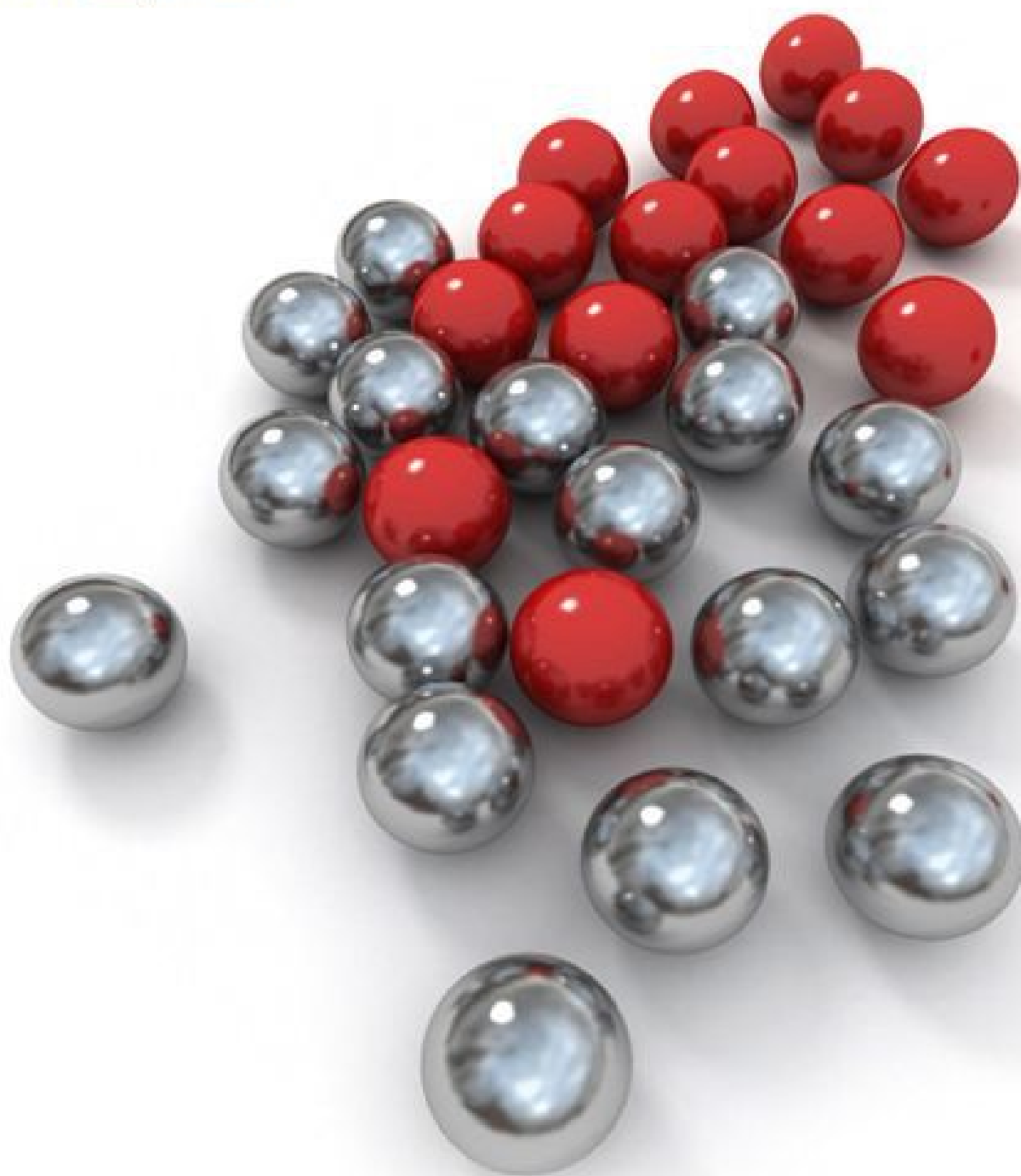


CONGRESO INTERNACIONAL EDO 2010

# Nuevas estrategias formativas para las organizaciones

EDITOR / Joaquín Gairín





© Joaquín Gairín

© Wolters Kluwer España, S.A., 2010

C/ Collado Mediano, 9

28230 Las Rozas (Madrid)

1ª Edición: Mayo 2010

© **WOLTERS KLUWER ESPAÑA, S.A.** Todos los derechos reservados.

A los efectos del art. 32 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba la Ley de Propiedad Intelectual, Wolters Kluwer España, S.A., se opone expresamente a cualquier utilización del contenido de esta publicación sin su expresa autorización, lo cual incluye especialmente cualquier reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación, transmisión, envío, reutilización, publicación, tratamiento o cualquier otra utilización total o parcial en cualquier modo, medio o formato de esta publicación.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la Ley. Diríjase a **CEDRO** (Centro Español de Derechos Reprográficos, **[www.cedro.org](http://www.cedro.org)**) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

El editor y los autores no aceptarán responsabilidades por las posibles consecuencias ocasionadas a las personas naturales o jurídicas que actúen o dejen de actuar como resultado de alguna información contenida en esta publicación.

El objeto de esta publicación es proporcionar información al usuario, por tanto no existe obligación por parte de la editorial de resolver consultas o de facilitar asesoramiento jurídico o profesional de cualquier tipo relacionado con las informaciones en ella contenidas.

La editorial advierte al usuario que la información contenida en esta publicación puede estar elaborada con base en criterios opinables, o bien elaborada a partir de datos suministrados por fuentes sobre las que ésta no tiene control y cuya verificación no siempre es posible a pesar de que la editorial pone todos los medios materiales, humanos y técnicos a su alcance para procurar una información exhaustiva, completa, exacta y actualizada.



ISBN: 978-84-7197-963-6

ISBN Digital: 978-84-7197-997-1

Depósito Legal: BI -1125-2010

*Printed in Spain*

Impreso en España por:

RGM, S.A.

Polígono Industrial Igeltzera Pabellón 1 Bis Zona A

48610-Urduliz (Bizkaia)



La edición del presente texto ha sido posible gracias a la implicación de diferentes instituciones.

Organizadoras:



Participantes:









# **Presentación. Formarse y aprender en comunidad**

**Joaquín Gairín Sallán**

**(1)**

Los cambios sociales, culturales y económicos, a los que no es ajena la sociedad del conocimiento actual, exige un cambio de paradigma en los procesos de gestión. Si antes las actuaciones se basaban en la fidelidad a la norma y en el control de su cumplimiento, ahora se toma también en consideración la capacidad de dar respuestas creativas a situaciones nuevas o a situaciones existentes que se han de interpretar desde las nuevas perspectivas.

El cambio y la adaptación permanente se consideran así como factores estratégicos que pueden diferenciar las organizaciones. La capacidad y responsabilidad para conseguir resultados de calidad, para dar satisfacción al usuario de un servicio, se pone delante de la responsabilidad relacionada con el cumplimiento de las normas, que se consideran instrumentales. Este planteamiento substancial es la base de la construcción de una administración transparente y receptiva, base del proceso de modernización que fuerza el cambio de las instituciones y de sus miembros para adaptarse a los nuevos requerimientos de la sociedad y de sus ciudadanos.

## **LAS ORGANIZACIONES COMO ESPACIO DE INNOVACIÓN Y CAMBIO**

La actuación de los profesionales se realiza en un marco institucional que es algo más que la suma aditiva de sus componentes. Y es que toda intervención en el marco de la organización que quiera responder a los nuevos desafíos no tiene suficiente con modificaciones estructurales, precisa ordenarse desde realidades concretas, contando con profesionales que las conocen y que son capaces de intervenir en ellas. Crear nuevos modos de "*hacer y vivir la organización*" a que obligan los nuevos planteamientos exige generar propuestas contextualizadas que respondan a las demandas existentes. Es al nivel de organizaciones concretas donde tiene sentido hablar de implicación



personal y de entusiasmo colectivo, de la institución como unidad básica de cambio o del reto de pequeñas **innovaciones** como referencias para un cambio más global.

Las innovaciones de las organizaciones que debemos potenciar y apoyar son las que procuran la institucionalización del cambio, lo plantean como una mejora y lo orientan a producir transformaciones reales con incidencia en la atención a los usuarios y en el servicio público que deben prestar. Incluyen, por otra parte, un compromiso ético, necesario por tratarse de procesos que pueden tener diversidad de orientaciones y centrarse en un objeto, plagado de valores, como es el trato a las personas.

Orientar mejor las organizaciones, clarificando sus finalidades y funciones en relación a las demandas sociales y de los usuarios, y dar un nuevo sentido a los procesos organizativos, creemos que son las claves que permiten mejorar su funcionamiento y utilidad, al mismo tiempo que las preparan para prestar un mejor servicio social y ayudar al cambio de la realidad social. Centrar el cambio en la capacidad innovadora de las personas consideradas individualmente no ha producido, por otra parte, resultados en la práctica, pues las innovaciones desaparecen cuando las personas abandonan las instituciones o cuando el esfuerzo individual es absorbido por una dinámica institucional conservadora.

El proceso de cambio pretendido hacia organizaciones que funcionan como proyecto colectivo orientado a las necesidades sociales se dará siempre y cuando confluyan factores personales relacionados con la motivación y la actitud (querer), los conocimientos en sentido amplio (saber), las condiciones mínimas (poder) y exista incentivación (estímulos externos e internos relacionados con el reconocimiento de lo realizado). Algunos de ellos son estrictamente personales y otros pueden relacionarse con las actuaciones de las organizaciones (clima de trabajo, apoyo a variadas iniciativas) y el apoyo del sistema que les ampara (estructura administrativa) mediante formación, reconocimiento y otros mecanismos.

La actual Sociedad del Conocimiento confluye temporalmente con estos planteamientos e impulsa también la consideración del



conocimiento y la formación de los trabajadores como elementos estratégicos de las organizaciones, remarcando la importancia del capital intelectual como uno de los recursos principales del que disponen las organizaciones para llevar a cabo su cometido. La preocupación de las organizaciones se traslada así desde la necesidad de acumular el conocimiento hacia la importancia de intercambiarlo y compartirlo.

La nueva situación obliga a las organizaciones a buscar nuevas estrategias que permitan a sus empleados compartir experiencias, impresiones y conocimientos, pensando que lo que hace competitiva a una organización es su capacidad para desarrollar el capital humano del que dispone. Ya no tienen sentido los profesionales aislados e interaccionando consigo mismo o con los materiales, sino que lo que realmente es importante es la configuración de grupos humanos que estén en constante interacción a través de redes o comunidades.

Las Tecnologías para la Información y la Comunicación (TIC) facilitan la creación de redes, redes que se convierten en espacios adecuados para el intercambio y la generación del conocimiento y el impulso de prácticas colaborativas al reunir las características de interactividad, ubicuidad y sincronismo (Zañartu, 2000).

De este modo, han surgido nuevas formas de trabajo basadas en la red virtual, como son las comunidades virtuales, las redes telemáticas, los entornos de trabajo colaborativo, etc. que cumplen su objetivo con la ayuda de la tecnología y que se convierten en herramientas fundamentales para el intercambio de información, conocimiento, aprendizaje o experiencias y para la creación de nuevo conocimiento.

## **LA FORMACIÓN EN EL MARCO DE LAS ORGANIZACIONES**

La formación en las organizaciones tiene el claro **propósito** de incidir sobre las personas para modificar su campo de conocimientos, cambiar sus actitudes o desarrollar sus habilidades. De una manera genérica, podemos decir que sus objetivos son:

- Habilitar para realizar las tareas que demanda la organización, en general, y el puesto de trabajo, en particular, en coherencia con las exigencias actuales, nuevos propósitos o cambios en el entorno socio-laboral.



- Promover la satisfacción profesional y personal, gracias a un mayor conocimiento y adaptación a nuestras posibilidades.

El proporcionar conocimientos sobre el entorno laboral, capacitar para solucionar problemas de la profesión o del puesto de trabajo, impulsar el conocimiento de nuevas tecnologías, promover habilidades para el trabajo en grupo, etc. son concreciones propias que se pueden vincular a organizaciones concretas. Esta formación, normalmente orientada a mejorar el desempeño profesional desde la perspectiva individual, aún siendo importante, puede considerarse como una visión restrictiva. Por una parte, cabe entender, cada vez más, que la formación es una responsabilidad colectiva, si tenemos en cuenta que el trabajo profesional se realiza en contextos organizados que tienen una misión que cumplir que involucra y compromete a todos sus miembros; por otra, su vinculación al desarrollo organizacional la hacen ser el eje central de cualquier transformación que pretenda la organización.

Es precisamente la búsqueda de nuevas formas que permitan situar a las organizaciones en las mejores condiciones posibles para cumplir sus objetivos lo que ha propiciado un **cambio en la orientación de la formación**. Si inicialmente se centró en la mejora de los procesos internos (detección de problemas relacionados con la misión establecida, más eficiencia en la ejecución de tareas, mayor comprensión del funcionamiento de los grupos), la irrupción de los tiempos locos, en referencia a la turbulencia de los entornos, las crisis tecnológicas, la imparcialidad y, en cierta manera, el caos, propiciaron una orientación hacia los procesos externos.

La formación se centra, en estas circunstancias, hacia la reestructuración, la cultura -la fortaleza de una organización son los valores y vínculos que se establecen-, el aprendizaje -la capacidad para "leer" e interpretar personalmente una realidad mudable y difícilmente universalizable-, los equipos -la construcción de unidades autónomas, autodirigidas y con capacidad de cambio-, la calidad -vector transversal de los procesos y productos en el seno de la organización-, y la visión -el pensamiento global, la sabiduría compartida- (Pont, 1997:320-321).





**Gráfica 1:** Esquema del continuo formativo en relación a las organizaciones  
(Pont, 1997:321)

Si consideramos a la organización que aprende como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en las que trabajan.

No todo es previsible y planificable en la vida organizacional. Hay situaciones rutinarias y relativamente fáciles de solucionar pero también las hay complejas cuya solución requiere la puesta en funcionamiento de nuevas habilidades. Se plantea así un desafío a la organización que tan sólo puede ser superado a partir del aprendizaje. Más que decidir lo que vamos a hacer en el futuro, parece necesario tomar ahora las medidas que nos pongan en condiciones de poder decidir adecuadamente cuando en el futuro sea necesario.

El pensar en la organización que aprende como un modelo integral de desarrollo de recursos humanos en el que todos los trabajadores de una organización se integran en un proceso de aprendizaje nos acerca a la filosofía, que no necesariamente a la práctica, de la Calidad Total: abarca a todos y a todas las facetas de la organización.

Este marco conceptual donde se da el autoaprendizaje constituye sin lugar a dudas la referencia que permite un impulso organizativo hacia el futuro. Las personas no se forman y desarrollan solamente para satisfacer los fines de la organización delimitados y prescritos sino



para ampliar su función. Este planteamiento nuevo puede llegar a cuestionar aspectos relacionados con el liderazgo, la toma de decisiones y los mecanismos de control que se establecen. También obliga a explorar nuevas estrategias de aprendizaje y a modificar los sistemas de formación.

## **LAS COMUNIDADES FORMATIVAS**

La actividad de las instituciones enlaza en los nuevos planteamientos con el resultado del trabajo colaborativo y es expresión de la existencia de una auténtica comunidad. Se trata de superar etapas y de pasar de conglomerados humanos al fortalecimiento de equipos y a la creación de comunidades profesionales que funcionan como comunidades de aprendizaje.

Hacemos comunidad cuando pasamos de reconocer al otro a compartir valores con él. Hablamos de comunidad cuando, además de compartir preocupaciones comunes, compartimos valores profesionales y sociales; cuando nuestra aportación no sólo es material sino que trasciende otros ámbitos y llega hasta el compromiso.

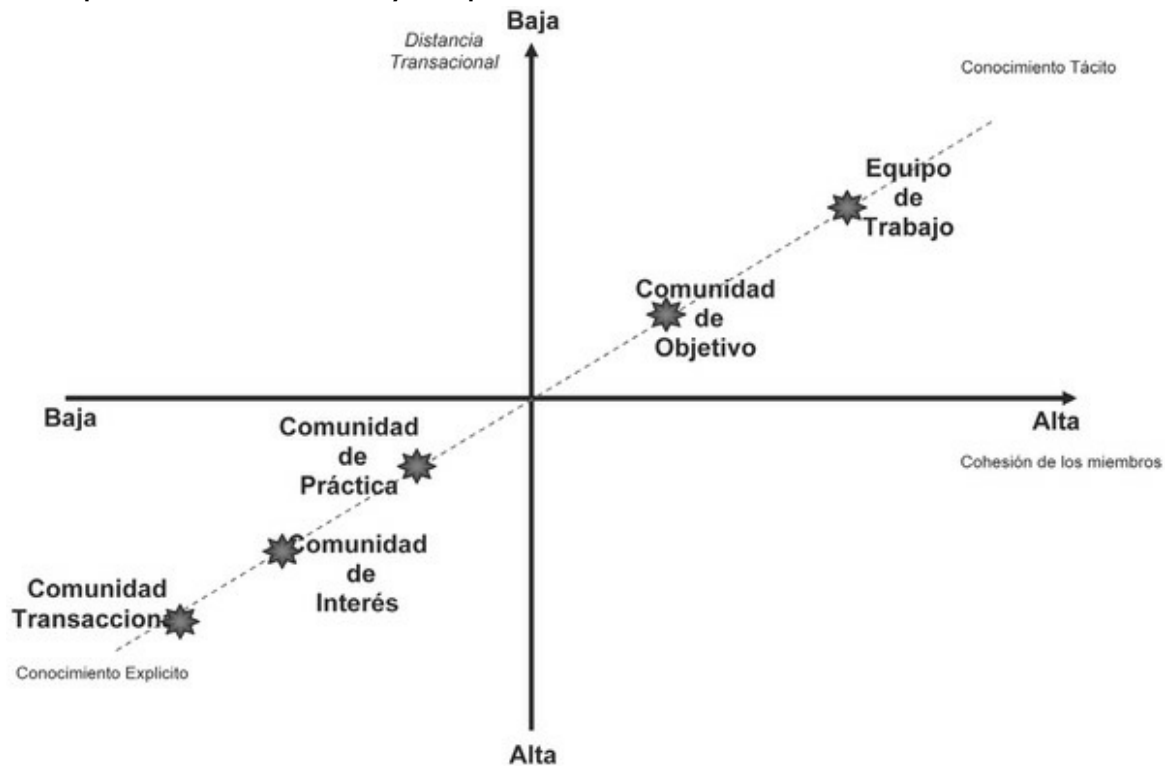
El concepto de comunidad de aprendizaje incluye el sentimiento de pertinencia pero también una determinada orientación: la interacción entre los miembros de la comunidad ha de permitir un avance de todos y cada uno de sus componentes a la vez que el fortalecimiento de una cultura común y la posibilidad de que se haga real el aprendizaje organizacional. Es el aprendizaje individual y colectivo el que justifica que las comunidades puedan llamarse formativas, aunque adopten diferentes modalidades.

El compartir conocimiento se produce tanto en redes informales como en redes formales. Tales redes de conocimiento o comunidades varían en función de la distribución geográfica de sus miembros o de la afinidad social de la gente que participa en ellas. Ernst y Young (cit Gairín, 2006) reconocen hasta cinco tipos diferentes de comunidades, como aparece en la siguiente gráfica 2. La clasificación se basa en dos características; la distancia transaccional, entendida como el nivel de pensamiento crítico (baja vs. alta), y la cohesión de los miembros (alta vs. baja).

En la parte baja del espectro encontramos comunidades



transaccionales. Estas son redes donde se comparte un nivel de pensamiento crítico bajo y la cohesión entre sus miembros es baja (puede que sus miembros no lleguen a conocerse en persona). Estas comunidades pueden estar formadas por participantes de diferentes organizaciones que estén implicados en un objetivo común. En el otro extremo del espectro tenemos los equipos de trabajo o de proyecto, formados por personas que se conocen bastante bien, se reúnen de forma regular cara a cara y comparten encuentros profesionales y sociales. En el medio del espectro encontramos comunidades que comparten intereses y experiencias similares.



**Gráfica 2:** Tipos de comunidades, según Ernst y Young

Las comunidades formativas podrían adoptar así diferente formato, pudiendo considerarse unidades de interés, de prácticas o de objetivos. En todo caso, es una propuesta alternativa que merece la pena explorar. Parten de un concepto de formación integradora, participativa, permanente y socialmente construida.

También merece la pena explorar, el desarrollo de comunidades de aprendizaje virtuales, resultado natural del trabajo en red, que aprovecha la capacidad emancipadora que pueden tener determinados usos de la tecnología y su capacidad de impacto tanto en los que



forman parte de la comunidad de usuarios como en el contexto más amplio en que viven.

Igualmente, considerar algunos peligros. Así, una conceptualización comunitaria de las organizaciones no puede soslayar el conocimiento de otras formas más liberales de intervención que conjugan de modo relevante la profesionalidad y el trabajo conjunto. También, el que la utilización del término de comunidades no sea adecuado cuando se aplica a organizaciones públicas, si consideramos que sus posibilidades de elección quedan condicionadas por el servicio público que se marca deben de realizar.

La organización colaborativa que se pretende debe tener como horizonte último la comprensión de la realidad de la organización y de sus funciones y el descubrimiento de las estrategias que mejor permitan responder a las necesidades de los usuarios y a las exigencias que al respecto realiza el sistema administrativo y en el entorno. Podemos decir que el trabajo colaborativo no es importante "*per se*" sino en la medida en que permita cumplir los objetivos de la institución, que se adaptan continuamente a las cambiantes necesidades del entorno.

Comprender las organizaciones como comunidades profesionales donde se realiza el trabajo colaborativo o como estructuras formales donde se realiza una tarea prefijada tiene amplias connotaciones en los modos de actuar y de entender los procesos de mejora. Evitar el aislamiento al que han llevado determinadas prácticas sólo puede ser superado potenciando los procesos colaborativos, que, además de servir de marco para un potente intercambio profesional pueden proporcionar apoyo mutuo en los momentos en que se generan dificultades dentro de la organización (cuadro 1).

<b>Las organizaciones como estructuras formales burocráticas</b>	<b>Las organizaciones como comunidades colaborativas</b>
Trabajo aislado, privado e individualista, sin ámbitos comunes para compartir experiencias profesionales.	Relaciones comunitarias y sentido de trabajo en comunidad. La actividad profesional es vista como tarea colectiva, en cooperación e interdependencia mutuas.
Los profesionales son vistos como técnicos, gestores "eficientes" de prescripciones externas	El profesional se considera como un agente de desarrollo y cambio, reconociendo su autonomía y profesionalidad.
Los profesionales no están implicados	Toma de decisiones compartidas. Invierten



en la toma de decisiones. Su papel es instrumental. Procedimientos formales rigen las relaciones.	Toma de decisiones compartidas. Invierten tiempo y espacios de diálogo comprometidos en la mejora de la actividad asumida.
La responsabilidad de funciones está asignada jerárquicamente, con distribución funcional de tareas.	Los líderes/ directivos promueven la colegialidad y el apoyo para el desarrollo profesional.

**Cuadro 1:** Dos imágenes de las organizaciones (a partir de Bolívar, 2004: 110)

Potenciar procesos colaborativos supone, explícita o implícitamente, un conjunto de considerandos que tienen que ver con la concepción que se tenga de cómo funciona la realidad, con los valores educativos que se asumen y con las prioridades que se establecen.

Por una parte, enlaza con una determinada manera de ver la realidad. Un contexto tecnicista como el que existe, donde abundan el individualismo, la fragmentación y la privacidad no puede ser el marco adecuado para desarrollar procesos colaborativos. Tratar de resquebrajar esta "cultura del individualismo", que imposibilita deshacerse de determinados valores y creencias no parece una cuestión fácil. Promover la colegialidad y el sentido del trabajo en equipo sería una posibilidad en el marco de un cambio cultural que promueve nuevos valores como solidaridad, coordinación, colaboración, respeto a la autonomía, interdependencia, reflexión, debate y negociación en el contexto de un cambio organizativo permanente.

Por otra parte, entender la colaboración como valor es coherente con el proceso que exige el trabajo coordinado, supone alinearse con una determinada opción que resalta la importancia del factor humano en las organizaciones. Se identifica también con una exigencia de los procesos de calidad y como una estrategia de desarrollo profesional.

La potenciación de una cultura peculiar y consolidada, que apoya la existencia de las comunidades formativas, permite orientar las acciones individuales y colectivas, movilizand o una buena parte del potencial personal y profesional de los componentes de la organización. El cambio apoyado en una cultura consecuente es el más eficaz y duradero, aunque, sin ninguna duda, es el más difícil de conseguir. Se trata de identificar a los miembros de la organización con



implicarse en su consecución y de sentir la necesidad de evaluar las actuaciones para ver si la mejora se da en la dirección señalada.

Conseguir la cultura colaborativa que se comenta no es una tarea fácil; sin embargo, puede ayudar a conseguir propósitos como:

- a)** Desarrollar en las organizaciones y en las personas una capacidad que les permita promover procesos de auto revisión, planificación y acción estratégica dirigidos a la mejora institucional.
- b)** Conseguir el desarrollo de una cultura colaborativa donde el diálogo profesional, el compartir experiencias, ideas, valores, el aprender junto a otros, etc., se constituyan en normas de funcionamiento.
- c)** Ampliar la profesionalidad de los técnicos al potenciar la autodirección sin menoscabo de la capacidad para responder a las necesidades de carácter individual o social.
- d)** Posibilitar la institucionalización e instauración de las mejoras.

Hablamos, en todo caso, de trabajo colectivo, cultura compartida, compromiso con la institución, etc. donde el protagonismo es del profesional. Constituye este la base sobre la que se fundamenta la nueva filosofía, siempre y cuando contemos con un profesional capaz de trabajar en equipo y que asume la acción colectiva como una condición ligada a la calidad del servicio público.

## **LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE**

Cuando hablamos de comunidades formativas de aprendizaje, el elemento clave que nos ocupa es el aprendizaje y desde este punto de vista nos preocupan las formas que puedan adoptar su organización y desarrollo, si queremos que se constituyan en medios efectivos que permitan mejorar a las organizaciones y a las personas ampliar su bagaje cultural, personal y profesional.

Como comunidades de aprendizaje se identifican aquellas agrupaciones de personas que se organizan para construir e involucrarse en un proyecto organizativo y profesional propio, y que aprenden a través del trabajo cooperativo y solidario, es decir, a través de un modelo de formación más abierto, participativo y flexible



que los modelos más tradicionales. O dicho de una forma más sencilla, es aquel grupo de personas que aprende en común, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno.

Según la aproximación dada, podemos decir que para que estas puedan existir deben darse una serie de condiciones mínimas, similares a las señaladas en referencia a las comunidades de aprendizaje por García (2005:4):

- Situar a las personas en el centro del aprendizaje.
- Permitir un acceso a todos en igualdad de condiciones
- Trabajo colaborativo en grupo.
- Participación abierta y estructuras horizontales de funcionamiento.
- Avanzar en las innovaciones técnicas necesarias y facilitar herramientas que favorezcan entornos modernos y flexibles.
- Cambios institucionales que facilitan su desarrollo.
- Búsqueda de modelos efectivos para su funcionamiento.

Si estas condiciones se dan, los beneficios pueden ser muchos, ya que:

- Al utilizar el diálogo como eje central del proceso, se logra una mayor interacción y participación.
- La responsabilidad compartida favorece el que todos los miembros de la comunidad participen en el proceso de aprendizaje.
- El conocimiento se entiende como dinámico y el proceso de su construcción como un proceso activo y colaborativo.

La asunción compartida de los anteriores planteamientos será fundamental en un planteamiento de este tipo, si queremos conservar su capacidad de transformar las prácticas profesionales y la organización habitual de las instituciones.

Se trata, pues, de un proyecto de transformación personal, social y cultural que incluye a todas las personas implicadas, promoviendo la interacción mediante el aprendizaje dialógico, es decir, siguiendo los principios del diálogo, la comunicación y el consenso igualitario, y una formación participativa que incorpora a todos los agentes (directivos,



profesionales y usuarios) involucrados. Las tradicionales estructuras jerárquicas de organización se reemplazan así por el trabajo colaborativo, el liderazgo compartido, la participación y la coordinación, afectando al quehacer de los profesionales y otros miembros de la organización.

El desarrollo de las comunidades formativas de aprendizaje se favorecerá en la medida en que se inserten en estructuras organizativas adecuadas y estas incluyan en su funcionamiento: detección de problemas profesionales o investigación operativa (¿qué pasa?), análisis de las soluciones aplicadas o aplicables (¿qué sabemos?, ¿qué saben otros) que incluye formación y puesta en acción de nuevas propuestas (¿qué vamos a hacer?). Se trata de iniciar un proceso de intervenciones y revisiones sucesivas que conlleve nuevas puestas en escena y la institucionalización de aquellas prácticas que se hacen relevantes por sus efectos positivos sobre el cumplimiento de los fines de la organización.

## **LAS COMUNIDADES VIRTUALES DE APRENDIZAJE**

La implantación y desarrollo de comunidades formativas de aprendizaje supone, más allá de considerar los elementos constitutivos abordados en anteriores apartados, también una apuesta por modos progresivos de actuar. Al respecto, se recogen algunas reflexiones sobre el rol de las personas y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

El trabajo colaborativo no debe ser sinónimo de reuniones continuas de coordinación y de presencialidad. Podemos abordar el trabajo colaborativo utilizando también las posibilidades que nos proporcionan las TIC. De hecho, las Comunidades Virtuales (CV) existen gracias a las grandes posibilidades de socialización y de intercambio personal que nos proporcionan estas tecnologías. El ciberespacio se ha convertido en el territorio de las CV, un territorio que no es geográfico sino electrónico.

Una CV aparece cuando un grupo de personas utiliza las nuevas tecnologías para mantener y ampliar la comunicación. Hablamos de CV cuando la interacción que se produce entre personas físicas se realiza a través de las redes telemáticas. Así, pueden definirse como



un agregado social que emerge de La Red cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, creando sentimientos mutuos de permanencia y cohesión.

Las CV son comunidades personales, al tratar de personas con intereses individuales, afinidades y valores, que utilizan la Red en función de una temática específica. Serán más exitosas, por tanto, cuanto más estén ligadas a tareas, a hacer cosas o a perseguir intereses comunes (Gairín, 2006: 8).

Algunas características a considerar serán:

- Sólo son factibles en el ciberespacio, en la medida en que sus miembros se comunican en un espacio creado con recursos electrónicos.
- Su modelo de organización es horizontal o plana, sin estructuras verticales, dado que la información y el conocimiento se construye a partir de la reflexión conjunta.
- Comparten un espacio a construir, ya que son los participantes, con sus variados y variables intereses, metas y tareas, los que dan sentido a la comunidad.
- Sus miembros comparten un objetivo, interés, necesidad o actividad que es la razón fundamental constitutiva de la misma comunidad. Asumen, además, un contexto, un lenguaje y unas convenciones y protocolos.
- Sus miembros asumen una actitud activa de participación e, incluso, comparten lazos emocionales y actividades comunes muy intensas.
- Sus miembros poseen acceso a recursos compartidos, y a políticas que rigen el acceso a esos recursos.
- Existe reciprocidad de información, soporte y servicios entre sus miembros.

La tipología de las CV es ilimitada, resultado de la sencillez para constituir las y desarrollar las. Por otra parte, el territorio tampoco reconoce límites: desde las agrupaciones espontáneas o más o menos



reconoce límites: desde las agrupaciones espontáneas o más o menos dirigidas en ámbitos abiertos, hasta las que se puedan organizar en empresas e instituciones, en las relaciones entre ciudadanos y entre estos y las administraciones públicas; también, en entornos profesionales o de ocio, o las que persiguen objetivos sociales, económicos, culturales, ideológicos o científicos, manteniendo una diversidad enorme de criterios respecto a la procedencia o las características de sus integrantes. En realidad, como señala Fernández (2005:5), estamos hablando de la célula básica de producción de información y conocimiento en la Sociedad del Conocimiento, por tanto estamos apuntando a los rasgos políticos de dicha producción cuando la enmarcamos en las CV.

Los debates actuales sobre los aspectos positivos y negativos de la comunicación on line se centran básicamente en dos discursos: los discursos tecnófilos, que presuponen que las tecnologías pueden dar soluciones a los problemas sociales existentes en nuestra sociedad, y los discursos tecnofóbicos, que consideran que las tecnologías alteran negativamente los aspectos positivos de la sociedad. En muchos discursos, sin embargo, se olvida mencionar el papel posibilitador que juega la tecnología en la sociabilidad "on line".

Los estudios más recientes describen que el tipo de relaciones sociales que se producen en la red son equiparables a aquellas que se dan en la vida real. La utilización de las nuevas tecnologías se limita a reproducir el tipo de relaciones que ya están presentes en la vida "off line", no variando la sociabilidad en comparación con la que pueda emerger en otro espacio.

Es verdad que las comunidades virtuales funcionan con otro tipo de lógica respecto a las comunidades físicas pero también generan sociabilidad, relaciones y redes de relaciones humanas, inter y hiperpersonales, normas de comportamiento y mecanismos de organización.

Particularmente, pueden ser de interés cuando varias comunidades formativas de aprendizaje situadas en contextos geográficos e institucionales distintos quieren compartir y construir conocimiento. Hablamos en estos casos de una Comunidad Virtual de Aprendizaje



impacto social, en un ambiente de aprendizaje que sobrepasa el ámbito de una institución y que utiliza los modelos propios de intervención de interacción social, es decir, modelos más abiertos y holísticos. Una comunidad que, en definitiva, debe superar la disociación entre los procesos de aprendizaje y la vida real, entre los espacios educativos y la comunidad, y donde las temáticas y los contenidos son acordes a las necesidades de los usuarios.

El proceso de formación de la CVA se iniciará cuando se establezcan las reglas de participación en el grupo que forma parte de la comunidad y las normas referentes al proceso de aprendizaje. La comunidad comienza por crear un sitio web donde existe un espacio reservado a la información, es decir, a los mensajes que se intercambiarán los miembros de la comunidad entre sí, los documentos que servirán de base y los enlaces con otros sitios web que sean relevantes para el tema de discusión del grupo.

De esta forma el sitio web, además de ser un territorio virtual, se convierte en un espacio de información, una aula de aprendizaje, un espacio de comunicación y un espacio que vincula a la comunidad con el exterior.

La estructura y funcionamiento de las CVA debe satisfacer una serie de condiciones específicas, como son:

- \* Los fines deben ser compartidos entre sus miembros.
- \* Los resultados deben ser focalizados y debe de haber orientación.
- \* Equidad de participación para todos sus miembros.
- \* Las normas deben ser mutuamente negociados.
- \* Se debe facilitar el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo.
- \* Se debe producir la creación activa de conocimientos.
- \* Se deben producir interacción y retroalimentación.

De todas ellas, nos parece significativo recalcar las vinculadas a la herramienta necesaria y a los procesos que garantizan el que se facilite la creación y desarrollo del conocimiento.

Tan fundamental como la calidad de la herramienta técnica es la existencia de una persona que, además de coordinar el intercambio



del grupo virtual, promueva la creación de conocimiento. El rol de este gestor del conocimiento se centra fundamentalmente en (Armengol y Rodríguez, 2006): motivar y crear un clima agradable facilitador de la construcción del conocimiento, estructurar y proponer el trabajo, ofrecer *feed-back*, establecer los criterios de moderación y asegurar que se cumplan, aprobar los mensajes según los criterios establecidos, manejar y reforzar las relaciones entre las personas y proponer conclusiones. Son actividades de tipo organizativo, social e intelectual que tienen que ver con los momentos de actuación, como sintetizan Barberá y otros (2001).

## **EL TRABAJO Y APRENDIZAJE COLABORATIVO COMO ESTRATEGIA**

El trabajo compartido entre personas y grupos ha existido desde siempre, pero las nuevas herramientas basadas en TIC han impulsado que la colaboración pueda ser mucho más fructífera, favoreciendo la aparición de nuevos tipos de trabajo colaborativo: el trabajo colaborativo en redes virtuales.

La red se convierte en un espacio efectivo para la realización de experiencias de trabajo colaborativo, en los cuales la tecnología pasa a ser un medio para diseñar el trabajo en equipo y un apoyo en los procesos de gestión de la organización: permite compartir documentos, realizar reuniones y conferencias y establecer un uso más eficaz de los tiempos de trabajo.

Tal como nos indican Ballester, Orte, Oliver y March (2006), utilizar la red como metodología de trabajo es una manera efectiva de compartir información, de aprender de la experiencia del otro y de trabajar juntos, evitando un gasto excesivo de recursos y facilitando el establecimiento de contactos para el intercambio de experiencias. Las restricciones del tiempo y el espacio desaparecen y los participantes tienen la posibilidad de desarrollar nuevas habilidades y destrezas que les permitan aumentar, al mismo tiempo, su conocimiento en alguna temática.

La colaboración es la idea base: se comparten objetivos y se establece una responsabilidad compartida a través de la red; pero no se trata sólo de trabajar juntos, sino que es necesario realizar un intercambio



cognitivo para lograr aquello que individualmente no se hubiera podido alcanzar. En definitiva, se trata de una estrategia que persigue la unión de actividades de comunicación, colaboración, coordinación y negociación con el fin de aumentar la productividad en común.

Una de las mayores ventajas que posee el uso de redes para el trabajo colaborativo son las posibilidades que ofrece en relación a la información. A través del uso de redes se va más allá de la simple acumulación de información, al permitir que esta pueda ser ordenada y clasificada mediante bases de datos, distribuida masivamente y en distintos formatos. A los beneficios propios del trabajo en red deben unirse ahora las ventajas del trabajo colaborativo, sin dejar de lado los inconvenientes que comporta el uso de esta estrategia (cuadro 2).

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ayuda al desarrollo personal de los participantes.</li> <li>▪ Posibilita el aumento de los conocimientos y la capacidad profesional.</li> <li>▪ Estimula el trabajo en paralelo.</li> <li>▪ Permite el trabajo en subgrupos.</li> <li>▪ Incrementa el acceso a la información.</li> <li>▪ Posible mejora en la calidad de los resultados.</li> <li>▪ Estimula la creatividad, la comunicación, la participación y el intercambio de ideas, informaciones y sugerencias, reduciendo la inhibición por status.</li> <li>▪ Permite trabajar cuando se tenga disponibilidad, en el caso que se haga uso de elementos de comunicación asincrónica.</li> <li>▪ Las propuestas realizadas en el interior de la red no llevan nombre y apellido, sino que son consideradas compilaciones del proceso. Es posible alcanzar metas que de otro modo serían imposibles de alcanzar.</li> <li>▪ Reduce los costes para la empresa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Requiere más atención por parte de los participantes.</li> <li>▪ Requiere la generación de un ambiente de confianza y seguridad entre los participantes.</li> <li>▪ Dificultad para llegar a consensos. El proceso se puede alargar.</li> <li>▪ La interacción puede resultar confusa, caótica y desenfocada respecto al tema que se trata.</li> <li>▪ La estructura de poder puede verse amenazada.</li> <li>▪ Los vínculos entre los miembros son más débiles que cuando se trabaja cara a cara.</li> <li>▪ El control que ejercen los miembros entre sí puede ser menor que si el trabajo colaborativo se realizara cara a cara.</li> <li>▪ Las tareas focalizadas pueden ser demasiado especializadas para permitir el trabajo <i>ad hoc</i> y la realización de actividades no previstas previamente.</li> <li>▪ Un elevado volumen de participación puede provocar que sea difícil establecer coherencia de grupo, experiencia compartida y confianza.</li> </ul>

**Cuadro 2:** Ventajas e inconvenientes del trabajo colaborativo en redes virtuales



(A partir de Sáez, García, Palao y Rojo, 2009:22)

De acuerdo con Woodcock (citado por De Benito, 1999), el trabajo colaborativo a través de la red presenta dos componentes básicos: el tecnológico y el humano. El componente tecnológico lo conforman: los sistemas de comunicación como el teléfono, el correo electrónico, la videoconferencia, etc.; los espacios compartidos donde dos o más personas pueden trabajar sobre un mismo documento simultáneamente; la información compartida donde se puede acceder, almacenar, modificar y manipular información; la posibilidad de realizar actividades conjuntas (como lluvia de ideas, votaciones, etc.). El componente humano estaría integrado por la manera en que las personas organizan su trabajo y se comunican; la gestión de grupos; los aspectos relacionados con el diseño del trabajo en grupo; y la dinámica de grupos, la forma en la que la gente colabora.

## **LA CREACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO COMO META**

Como ya hemos señalado, los "activos intangibles" pueden aportar un valor estratégico a la organización si se gestionan adecuadamente. Los activos intangibles tienen su origen en los conocimientos, habilidades, valores y actitudes de las personas y, en definitiva, son el capital intelectual de la organización, siempre y cuando logremos que afloren en se alineen en una misma dirección.

Para que los activos intangibles generen ventajas competitivas y valor organizativo, es necesario gestionarlos y mediarlos convenientemente. Las iniciativas de gestión del conocimiento lo permiten, al poner a disposición del conjunto de miembros de una institución la totalidad de los conocimientos explícitos y particulares de cada uno de los miembros, buscando tanto el desarrollo de las personas como el de la organización. En este sentido, el objeto de la gestión es el conocimiento que puede generarse, básicamente, a través de dos tipologías de estrategias: a) Estrategias dirigidas a la identificación y localización del conocimiento organizacional b) Estrategias para la generación de dinámicas grupales que permitan crear, compartir, difundir e interiorizar el conocimiento.

Las nuevas tecnologías ofrecen numerosas ventajas para realizar



Las nuevas tecnologías ofrecen numerosas ventajas para realizar tareas de gestión del conocimiento, es decir, para identificar, agrupar, ordenar y compartir de forma continua el conocimiento existente, pero también para desarrollar nuevas oportunidades de aprendizaje. Las redes virtuales son una de las herramientas más poderosas existentes en la actualidad y como nos dice Fernández Enguita (2008:15), *la potencialidad de las redes se apoya en el hecho, cada vez más reconocido, de que la innovación, la generación de nuevo conocimiento no es necesariamente un proceso individual, ni un proceso institucional planificado, sino también un resultado derivado de la interacción social, en gran medida espontáneo y no planificado y, en particular, un resultado de la hibridación del conocimiento, es decir, de la interacción entre profesionales que actúan en medios distintos o entre miembros de distintas profesiones que actúan en un mismo medio.*

El trabajo colaborativo es una de las formas más básicas de generación de activos intangibles, de capacidades, habilidades y conocimientos. Partiendo de esta consideración, podemos afirmar que el trabajo en redes virtuales es un mecanismo útil para el trabajo diario de las organizaciones y, a la vez, una fuente de generación y vertebración del capital intelectual de la organización. Mediante un entorno de trabajo colaborativo es posible intercambiar el conocimiento tácito, así como generar ideas con gran rapidez. Las organizaciones pueden tener acceso a conocimientos que antes eran inaccesibles, a través de la mejora de las interacciones y del uso de sistemas que mejoran el trabajo en grupo, como los que hemos mencionado en apartados anteriores. Además, no hemos de dejar de lado, que muchas organizaciones reconocen que las estructuras basadas en equipos de trabajo suelen ser más productivas, creativas y mejoran el ambiente de trabajo.

El trabajo colaborativo en redes virtuales puede situarse dentro de los sistemas de gestión del conocimiento interactivo, al ser espacios de trabajo, comunidad y aprendizaje para compartir y/o desarrollar el conocimiento grupal y/u organizacional. Además pueden ser creados como estructuras temporales (existen sólo para cumplir con una tarea) o pueden ser estructuras de carácter más permanente, para tratar



permanencia dependerá de los objetivos que persiga la organización. Pero para que el trabajo colaborativo tenga éxito y se convierta en una estrategia más para la generación, compartición y gestión del conocimiento, deberán ser considerados factores como los siguientes:

- \* La organización debe tener una cultura orientada al conocimiento, es decir, una cultura favorable y compatible con los procesos de gestión y creación del conocimiento.
- \* Debe contarse con la infraestructura técnica e institucional adecuada.
- \* El equipo directivo debe apoyar el proceso.
- \* Los procesos de gestión del conocimiento, y de trabajo colaborativo en concreto, han de traducirse en términos de beneficios para la organización.
- \* Es necesario realizar una evaluación diagnóstica antes de implementar cualquier red, comunidad o nuevo proceso.
- \* Los objetivos que se pretenden deben establecerse con claridad.
- \* El personal ha de estar motivado para que se implique en el proceso y trabaje colaborativamente con el resto de los miembros.
- \* Se deben facilitar los mecanismos, canales y situaciones que apoyen el trabajo colaborativo, planificando el proceso a través del cual el grupo alcanzará los objetivos.

Los grupos de trabajo virtuales, al ser más flexibles, potencian la capacidad adaptativa de la organización (la red puede reestructurarse o redimensionarse con facilidad, lo que permite la adaptación al cambio), favoreciendo la generación de productos que, a lo mejor, en entornos de trabajo normales no hubiera sido posible conseguir. Asimismo, las organizaciones pueden contar con los trabajadores independientemente del lugar en el que se encuentren, de modo que pueden formar los grupos con los miembros más capaces, manteniendo, al mismo tiempo, las ventajas de la organización plana. Las tecnologías que los autores indican para realizar la tarea de gestión del conocimiento son los mismos que se incluyen dentro de las herramientas de "groupware" para la realización del trabajo



colaborativo a través de redes virtuales. La infraestructura ofrece un conjunto de herramientas para organizar, compartir, almacenar y recuperar los conocimientos y un conjunto de instrumentos de comunicación que van más allá del correo electrónico y que permiten la colaboración y el debate en materia de proyectos (Huang, Lee y Wang, 1999). De este modo, podemos decir que el uso de estas herramientas permiten alcanzar dos objetivos de forma simultánea: realizar la tarea grupal colaborativamente y compartir el conocimiento explícito y tácito de la organización y crear nuevos conocimientos. Pero para que estos objetivos sean alcanzados, es necesario, como ya hemos comentado, que exista una figura que canalice la gestión de los objetivos y tareas del equipo y que a la vez gestione el conocimiento acumulado por el equipo y que se va depositando en las diferentes aplicaciones que componen el entorno de trabajo virtual: el gestor del conocimiento.

### **ALGUNAS CUESTIONES SOBRE LAS QUE APRENDER**

Los anteriores apartados nos han aproximado a algunas de las cuestiones más relevantes y vinculadas a nuevas estrategias de formación en las organizaciones. Las comunidades formativas, de aprendizaje o de práctica, tómesese la denominación que se tome, como conjunto de profesionales que participan activamente en un proceso de aprendizaje colectivo pueden analizarse en sí mismas, pero no pueden entenderse sin considerar el contexto organizativo e institucional que les ampara y posibilita.

Asumir institucionalmente compromisos de profesionalización, potenciar estructuras para el trabajo cooperativo y generar procesos de dinamización interna es un reto personal e institucional, pero no será posible sin modificar las actuales condiciones, macro y microestructurales que no siempre se dan y que afectan a los profesionales; tampoco si no logramos mejorar nuestro conocimiento sobre la realidad, su funcionamiento y las causas que se asocian a resultados insatisfactorios.

El **presente texto** revisa, al respecto, tanto los nuevos formatos que adopta la formación como el análisis de las condiciones donde se hacen posible las nuevas propuestas, con un fuerte componente de las



Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como medio para promover e impulsar la creación y gestión del conocimiento colectivo. De alguna manera se puede considerar complemento y continuidad de las aportaciones realizadas en el Congreso sobre "*Estrategias de formación para el cambio organizacional*" recogidas en Gairín y Armengol (2003).

Su **estructura** recoge, en un primer capítulo, reflexiones sobre estrategias y procesos formativos, con relevantes aportaciones de reconocidos estudiosos de la Red y de la formación. Los capítulos II al IX, inclusive, recogen reflexiones y, sobre todo, prácticas relacionadas con la formación en red, la creación y gestión del conocimiento, el aprendizaje informal y la autoformación, poniendo énfasis tanto en las formas de producir conocimiento como en los usos que se hace del mismo. Por último, los capítulos X al XIII ponen el énfasis en las aplicaciones más concretas relacionadas con los procesos de formación en contextos específicos (universidad, empresas, otras organizaciones), su evaluación y su relación con el desarrollo e innovación institucional. Las aportaciones en todos los casos corresponden al Congreso EDO2010 centrado en "*Nuevas Estrategias Formativas para las Organizaciones*".

Los conocimientos compartidos, la experiencia y la reflexión que se presenta nos pueden así ayudar a avanzar en temas como el funcionamiento de las comunidades de práctica, la formación en red, la creación y gestión del conocimiento colectivo, la promoción y desarrollo del aprendizaje informal, los procesos de autoformación, los sistemas de evaluación de la formación, los mecanismos de transferencia del conocimiento, y su impacto en la organización, así como en el análisis de tecnologías amigables, del valor de los foros u otras herramientas para el trabajo colaborativo o de la relación entre procesos colaborativos, cambio y desarrollo social.

## **REFERENCIAS**

Armengol, C. y Rodríguez, D. (2006). La moderación de redes, algunos aspectos a considerar. *Educar* 37, 85-100.

Ballester, L.; Orte, C.; Oliver, J.L. y March, M.X. (2006). *Metodología para el trabajo socioeducativo en red*. Comunicación presentada en el



IV Congreso Estatal del Educador Social. Disponible en:

<http://www.eduso.net/archivos/IVcongreso/comunicaciones/c65.pdf>

[Consultado el 15/09/2009]

Barberá, E. (Coord.) (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona-Horsori.

Bolívar, A. (2004). El centro como unidad básica de acción educativa y mejora. En Moreno, J.M. (Coord.) *Organización y gestión de centros educativos*. (pp. 95-120) Madrid: UNED.

De Benito, B. (1999). *Taller: Redes y trabajo colaborativo entre profesores*. EDUTEC 99. Disponible en: <http://gte.uib.es/articulo/EDUTEC99.pdf> [Consultado el 25/09/2009]

Fernández Enguita, M. (2008). ¿Qué hay de nuevo bajo el sol? De las organizaciones y los grupos a las redes. *Cuadernos de Pedagogía*, 385, pp.12-19.

Fernández, L.A. (2005). *Comunidades virtuales*. En VECAM-CMIC: Palabras del juego: enfoques multiculturales sobre la sociedad de la información. Carrefour Mundial de l'Internet Citoyen (CIMC).

Gairín, J. (2003). La innovación educativa, cultura y transformación permanente de las instituciones educativas. En Medina *et al.* (coord.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículo en las instituciones educativas* (capítulo 3). Madrid: Universitas.

Gairín, J. (2004). Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones educativas. En Villa, A. (2004), *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento* (pp. 77-127). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educación*, 37, 8-10.

Gairín, J. (2008). Las comunidades formativas de aprendizaje en el contexto institucional. En varios (2008). *Las comunidades formativas de aprendizaje: Una experiencia en los institutos normales superiores de Bolivia*. AECID - Ministerio de Educación de Bolivia.

Gairín, J. (2009): *Formar-se i aprendre en comunitat*. En Departament de Justícia, El treball col.laboratiu a l'Administració. Aportacions del programa Compartim, pp. 13-26.

Gairín, J. y Armengol, C. (2003) (Eds.). *Estrategias de formación para*



Gairín, J. y Armengol, C. (2003) (Eds.). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.

Gairín, J. y Díaz, A. (2009). *El trabajo colaborativo en redes virtuales*. Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona (documento interno).

García, N. (2005). Las comunidades de aprendizaje. *Monográficos Escuela*, 18, 10.

Huang, K-T.; Lee, Y.W. y Wang, R. (1999). La infraestructura del conocimiento en las redes. En *Calidad de la información y gestión del conocimiento*. España: Aenor.

Pont, E. (1997). La formación de los recursos humanos en las organizaciones. En Gairín, J. y Ferrández, A. (coord.). *Planificación y gestión de instituciones de formación* (pp. 317-341). Barcelona: Praxis.

Sáez Vacas, F.; García, O.; Palao, J. y Rojo, P. (2009). *Capital Humano (y II): Gestión del Conocimiento e-Learning y Modelos sociotécnicos*. En: Temas Básicos de Innovación tecnológica en las empresas. Disponible en:

<http://www.gsi.dit.upm.es/~fsaez/intl/indicecontenidos.html>[Consultado el 25/12/2009]

Zañartu, L. M. (2000). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. En *Quaderns digitals.net*, 27. Documento disponible en:

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=278](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=278)  
[Consultado el 21/12/2009]

---

**(1)** Reflexiones a partir de aportaciones anteriores: Gairín, 2003, 2004, 2006 y 2009 y Gairín y Díaz, 2009.

[Ver Texto](#)







# **Reflexiones sobre estrategias y procesos formativos**

## **1. COLABORACIÓN Y COMUNIDADES. COMUNIDADES DE PRÁCTICA EN LOS GOBIERNOS LOCALES DEL REINO UNIDO**

**Stephen Dale**

Director ejecutivo de Semantix (UK) Ltd.

### **1.1. Antecedentes**

#### **Sobre el Gobierno local (Inglaterra y Gales)**

Los gobiernos locales en Inglaterra y Gales tienen un gran número de empleados: 2,1 millones de personas en 410 autoridades locales. Cada autoridad trabaja para ofrecer los mismos 700 servicios a sus residentes. La naturaleza distribuida del sector lleva, desafortunadamente, al trabajo en silos, muchas de las autoridades locales trabajan como organizaciones independientes, aisladas de otras organizaciones similares del país que tienen tareas y desafíos paralelos.

El sector tiene ventajas considerables con las que servir a sus constituyentes. El gobierno local tiene un presupuesto operacional anual de más de 106.000 millones de libras esterlinas para ofrecer los servicios y más de 16.000 millones para activos fijos, como nuevos edificios.

### **1.2. El impacto del conocimiento en la gestión del Gobierno local**

#### **1.2.1. Los principios de la Gestión del Conocimiento (GC)**

Utilizar las páginas web como entorno de gestión del conocimiento en el gobierno local -para estar en contacto con otros sectores- puede considerarse como un proceso evolucionario de tres fases, como puede verse en la Tabla 1.



	Primera generación	Segunda generación	Tercera generación
Dónde “vive” el conocimiento	Artefactos	Individuos	Redes y comunidades
Tipo de conocimiento	Explícito	Tácito	Emergente
Implicaciones	Centrarse en la infraestructura para <i>capturar</i> , <i>recopilar</i> y la <i>reutilizar</i> los artefactos	Centrarse en los <i>comportamientos</i> colaborativos y el <i>intercambio</i> de conocimiento	Proporcionar las <i>condiciones</i> para que los individuos maximicen el <i>valor</i> del conocimiento

**Tabla 1**

Estas fases se pueden ver en la acción y las iniciativas de la siguiente manera:

**1. Primera generación de GC:** Centrarse en la tecnología y las infraestructuras, proporcionar depósitos para los documentos y herramientas de búsqueda, y colaborar utilizando áreas de archivos compartidos y foros en línea.

**2. Segunda generación de GC:** Comunidades y factores humanos, conocimiento adquirido compartiendo y transferido con revisiones de pares o revisiones después de la acción, etc.

**3. Tercera generación de GC:** Actividades de gestión del conocimiento que ponen énfasis en los objetivos empresariales y el valor empresarial. Utilizar las conexiones entre las personas y las redes sociales, como las comunidades de práctica.

Las tres categorías en el camino evolutivo de la GC ofrecen beneficios de eficiencia, como que los empleados estén más conectados con personas y proyectos relevantes llevados a cabo con anterioridad. Pueden aprender los unos de los otros incluso de personas de fuera de las fronteras organizacionales, ahorrando tiempo y previniendo la repetición de proyectos.

**Las comunidades de práctica (CP)** favorecen específicamente las conexiones periódicas, juntando a aquellas personas que comparten un papel común, un desafío o una agenda política. Las CP presentan a los miembros otros miembros y los ayuda a identificar experiencias útiles



de cada uno. Además, las CP también albergan recursos (documentos, acontecimientos, etc.), proporcionando un punto de encuentro para los miembros.

### **1.2.2. *El uso de la tecnología para ofrecer GC***

La primera generación de GC tuvo éxito entre el sector público durante bastante tiempo. Las tiendas de documentos son abundantes y numerosas, lo que significa que la primera generación de GC puede ser una búsqueda del tesoro frustrante. Con más de 100.000 páginas web de entidades públicas en el Reino Unido, puede ser difícil concretar las búsquedas y más todavía clasificarlas (a menudo recuperamos páginas irrelevantes en un orden poco útil). Para muchos trabajadores del conocimiento en el gobierno local, el paradigma original de dirigir a la gente hacia la información está siendo una experiencia cada vez más frustrante. Se necesitan métodos alternativos para encontrar ese conocimiento.

El entorno está, por lo tanto, preparado para estimular redes colaborativas en las que se comparta el conocimiento. De un modo muy simple, podrían ser foros en los que se plantean preguntas y los expertos responden. No obstante, el crecimiento de las aplicaciones de los medios sociales y las herramientas emergentes de la web 2.0 ofrecen muchas más soluciones que están desarrollándose. Por ejemplo, es mucho más fácil para las persona sin conocimientos técnicos publicar información en la web y, como consecuencia, el conocimiento puede encontrarse cada vez más en páginas web privadas que con los usuarios añaden relevancia y propósito a este conocimiento.

En este contexto, se puede ver que conectar a las personas con las personas es la dimensión de gestión del conocimiento que falta, ya sea a través de algún propósito, interés o comunidad de práctica, o a través de los contactos informales. Encontrar a alguien que tenga un problema similar al suyo y solucionarlo, o a alguien que tenga experiencia sobre el trabajo en el que usted participa es, muchas veces, más valioso que buscar un estudio de caso elusivo que está escondido en alguna página web.

De acuerdo con la perspectiva de un continuo de la GC general, las



estrategias más efectivas de GC son las que utilizan e integran distintos canales de información y conocimiento compartidos para favorecer las prácticas de GC de primera, segunda y tercera generación.

### **1.2.3. Las comunidades de práctica**

Las comunidades de práctica (CP) son grupos con una responsabilidad, papel o desafío común. En el gobierno local, normalmente son profesionales con puestos de trabajo similares de las distintas autoridades locales o los responsables de introducir un cambio concreto promovido por el gobierno en dichas organizaciones. Estos empleados han destacado que adquieren nuevas perspectivas y que son más efectivos en su trabajo cuando tienen contacto con otros con puestos parecidos.

Como que el gobierno local está formado por 410 autoridades que ofrecen servicios paralelos a sus residentes, las comunidades de práctica son una buena idea para ayudar a los empleados a maximizar su propia capacidad y, al mismo tiempo, la del sector.

Para integrar estos nuevos comportamientos en este gran y diverso grupo, examinamos gran parte de la bibliografía de las comunidades de práctica existentes e intentamos incorporar, cuando fue posible, esas experiencias.

Nuestra investigación incluyó un volumen de la información, considerable y creciente, disponible en medios impresos y en la blogosfera sobre el tema de las comunidades de práctica. Se podría decir que la fuente de referencia definitiva sigue siendo el libro *Cultivating Communities of Practice*, de Etienne Wenger, Richard McDermott y William M Snyder <sup>(1)</sup>, que ha proporcionado al IDeA muchos de los fundamentos de su estrategia CP.

### **1.3. Crear un ambiente colaborativo**

La plataforma Comunidades de Práctica de IDeA se desarrolló a principios del 2006 como parte de una revisión de la estrategia de gestión del conocimiento más amplia de la que se encargaba IDeA, de Semantix (UK) Ltd. El objetivo de la plataforma era fomentar las conexiones entre las personas y las organizaciones que trabajan en el sector del gobierno local y mejorar la manera en la que reflejan y



comparten el *know-how*.

Se investigaron varios medios sociales comerciales y productos de redes sociales, pero ninguno ofrecía la simplicidad de uso y el grado de integración necesarios para las distintas herramientas de colaboración. Consecuentemente, se diseñó y desarrolló el sistema partiendo de cero en J2EE en una base de datos DB" de IBM y utilizando servidores WebSphere de IBM.

Las prioridades en el desarrollo del proceso eran la versatilidad y la expansibilidad. La plataforma se diseñó como soporte de cualquier cantidad de comunidades de práctica individuales y permite a los jefes de grupo comunicarse y colaborar los unos con los otros en aspectos de interés y propósitos comunes. Cada comunidad puede estar disponible al público (significa que cualquier persona que se dé de alta de la plataforma puede unirse) o puede ser privada (los usuarios solicitan unirse y es el facilitador quien gestiona las solicitudes).

Otro aspecto importante era la accesibilidad, ya que jefes de todo el gobierno local, con distintas tecnologías (en relación con la velocidad de la conexión a Internet y la capacidad del navegador) debían poder acceder a la plataforma. Por tanto, el objetivo principal de la plataforma no era estar en pleno funcionamiento desde el principio, sino que sus funcionalidades evolucionaran como respuesta a los usuarios.

La funcionalidad del entorno se diseñó para fomentar las comunidades de práctica de las maneras siguientes:

- Conectar a las personas con las personas a partir de intereses, problemas y experiencias compartidas.
- Adoptar una aproximación al conocimiento y a la información compartida basada en la comunidad, que incorpore una dinámica conversacional que consista en medios sociales y principios del web 2.0.
- Crear bases del conocimiento fluido en las que la comunidad pueda llevar a cabo buenas prácticas, en vez de adoptar contenido descargable estático elaborado por los expertos.
- Ofrecer un espacio para que las ideas se nutran y los proyectos se



completen de manera colaborativa.

- Aumentar el valor de las redes existentes ofreciendo un espacio en línea en el que los miembros de la comunidad puedan interactuar sin reunirse físicamente.

Cada aspecto de la funcionalidad de las comunidades se describe en las secciones siguientes.

### **1.3.1. *Buscador de personas***

La función del buscador de personas permite a los miembros registrados en la plataforma CP encontrar y conectar de una manera rápida y sencilla con otros miembros de la comunidad con intereses similares, o con experiencia en algún área de servicio particular que sea relevante (por ejemplo, planificación, abastecimiento, educación, etc.). La búsqueda puede realizarse por palabras clave o con vocabulario controlado de las autoridades locales (por ejemplo: buscar a gente que trabaja en el Ayuntamiento de Camden) o regionales, o clicando en la "nube de palabras" de la especialidad (a la columna de la derecha en la captura de pantalla de más abajo), en la que se pueden buscar a todas las personas que se hayan etiquetado como "recursos humanos". O, evidentemente, también se pueden combinar todas opciones. La etiqueta de especialidad es una mejora bastante reciente que elimina la dependencia de un vocabulario rígido y controlado, porque son los usuarios los que pueden definir su propia etiqueta de especialidad, o utilizar una etiqueta que ya se haya creado.



Communities of practice for local government

Welcome | My Home | Communities | People Finder | Help
Font size: A A
Logged in as: Stephen Dale | Logout

People Finder

Search
Find People by Expertise

You are here: People Finder > Search

Find People of interest
Enter the search attributes to find people that you would like to contact or connect with

Choose search options

First name
Last name
Job title
Local authority
Select...
Organisation
Keyword(s)
(Use commas to separate keywords)

Region:
☐ East Midlands
☐ London
☐ North West
☐ South West
☐ West Midlands
☐ Northern Ireland
☐ Wales
☐ International
☐ East of England
☐ North East
☐ South East
☐ Yorkshire and the Humber
☐ National
☐ Scotland

Find matching people

Find people by expertise
asset management | best value | communications | community strategies | customer services | e-government | education - adult | education - children | efficiency | geographical information | health | horizon scanning | housing | human resources | learning and development | neighbourhood renewal | organisational development | performance management | planning | political management | procurement | project management | race equality & diversity | rural issues | scrutiny | social services | sustainable development | transport | workforce / succession planning
View more tags

Admin | Feedback | Help | Terms and Conditions
is. I&DeA e-Government National Awards WINNER 2008 GC AWARDS 2009

### 1.3.2. Perfiles

Cada usuario del sistema tiene un perfil, similar al de otras plataformas de redes sociales como Facebook <sup>(2)</sup>, LinkedIn <sup>(3)</sup>, etc. El perfil permite que el usuario añada información de contacto, una fotografía y los campos de especialidad e interés. Los usuarios pueden marcarse a los otros como contactos, y pueden utilizar un sistema de mensajería simple para contactar con los demás. Esta es la primera red social profesional para el sector del gobierno local y ya está conectando a personas que no habrían podido hacerlo de otra manera.



[Welcome](#) | [My Home](#) | [Communities](#) | [People Finder](#) | [Help](#)

Font size: [A](#) [A](#) [A](#)

Logged in as: [Stephen Dale](#) | [Logout](#)

## My Profile

[My Communities](#)
[My Messages](#)
[My Blog](#)
[My Alerts](#)
[My Contacts](#)
[My Tags](#)
[My Profile](#)

You are here: [My Home](#) > [Personal Details](#)

### My Profile

[Preview public profile](#)

<a href="#">+ Sign in details</a>	Completion <div></div> 100%
<a href="#">+ Personal details</a>	Completion <div></div> 100%
<a href="#">+ My picture</a>	Completion <div></div> 100%
<a href="#">- About me</a>	Completion <div></div> 100%

I am a passionate advocate of the premise that organisations and enterprises can become smarter, faster, more agile and more innovative by recognising the latent creativity and energy locked up in their most precious and valuable resource – their people. This can only be achieved by creating an environment of trust, where conversations can flow and where ideas are encouraged and nurtured without being killed stone dead by process.

I am both an evangelist and practitioner in the use of Web 2.0 technologies and Social Media applications to support personal learning and knowledge sharing.

I am currently the business lead and information architect for the iDeA community of practice platform currently deployed across the UK local government sector, the largest network of its type, and continues to play a key role in the support of virtual communities of practice for value creation in public services.

<a href="#">+ Areas of expertise</a>	Completion <div></div> 100%
<a href="#">+ Networking</a>	Completion <div></div> 80%

[Preview public profile](#)

### Tools

- [1 Edit my profile](#)
- [1 Change my password](#)
- [1 Change my picture](#)
- [1 View my profile in People Finder](#)
- [1 Remove my registration](#)
- [1 View my unread messages](#)

[Admin](#) | [Feedback](#) | [Help](#) | [Terms and Conditions](#)






El usuario puede decidir cuánta de su información quiere publicar usando la configuración de privacidad de su página de perfil. Cuando el usuario ya ha creado su perfil, puede hacer clic en un enlace para ver un resumen de la información que verán los otros usuarios.



**My profile public view**

**IDEA Associate Consultant, IDEA**  
Church Cottage  
Burton End  
Church Cottage  
National  
Region : National  
Date last visited : 28 Feb 2010 08:26



**Networking**  
[Join me on Facebook](#) [See my pictures on Flickr](#) [Follow me on Twitter](#)  
[Join me on FriendFeed](#) [My Blog](#) [View my LinkedIn Profile](#)  
[Send me an email](#)

**About me**  
I am a passionate advocate of the premise that organisations and enterprises can become smarter, faster, more agile and more innovative by recognising the latent creativity and energy locked up in their most precious and valuable resource – their people. This can only be achieved by creating an environment of trust, where conversations can flow and where ideas are encouraged and nurtured without being killed stone dead by process.  
  
I am both an evangelist and practitioner in the use of Web 2.0 technologies and Social Media applications to support personal learning and knowledge sharing.  
  
I am currently the business lead and information architect for the IDEA community of practice platform currently deployed across the UK local government sector, the largest network of its type, and continues to play a key role in the support of virtual communities of practice for value creation in public services.

**My Areas of expertise**  

- community strategies
- organisational development
- e-government

### 1.3.3. Etiquetas

Los usuarios pueden (y deberían) etiquetar todo el contenido de la plataforma puede para crear una folcsonomía que describa el contenido y que ayude a la gente a encontrar la información que busca. Las etiquetas se usan en motores de búsqueda en la red para conseguir búsquedas más efectivas. El etiquetaje está basado en la comunidad, el esquema de marcaje compartido, y cualquier miembro de la comunidad puede aplicar sus etiquetas personales al contenido, tanto si es el autor del contenido como si no lo es.



## Communities of practice for local government

Welcome | **My Home** | Communities | People Finder | Help Font size: A A A

**Communities**

A-Z Index | By Date Started | **Tags** | Search | Create Community | Hub

You are here: [All Communities](#) > Tags

**Community Content Tag Cloud**  
The tag cloud is a stylised way of visually representing occurrences of tags used within the communities. The most popular topics are highlighted in a larger, bolder font.

agenda apprenticeships benchmarking caa cohesion **collaboration**  
commissioning communications communities **community** conference  
confidence consultation cop data **development** diversity economy  
efficiency employment empowerment **engagement** equalities equality  
**event** events guidance **guide** health housing improvement information  
**innovation** intelligence jobs **knowledge** laa leadership learning  
management meeting minutes partnership performance photo planning  
**policy** presentation procurement project recession recruitment research  
retention riep **skills** skillsforlife social social\_media socialmedia strategy  
talent **toolkit** **training** web2.0 **workforce** worklessnessness workshop  
youth

[Admin](#) | [Feedback](#) | [Help](#) | [Terms and Conditions](#)

### 1.3.4. Blogs

Todos los usuarios de la plataforma tienen un blog en el que pueden publicar lo que quieran. Esto se consigue con un editor en línea WYSIWYG, fácil de utilizar, que permite un formato básico, enlaces a páginas externas o de la plataforma, archivos adjuntos y la publicación de contenido multimedia como los vídeos de YouTube <sup>(4)</sup>. Los blogs pueden publicarse en cualquiera de las comunidades de las que el usuario sea miembro o hacer públicos a todos los usuarios registrados publicándolo en el *Hub* de la comunidad. Las aplicaciones de comentarios están disponibles para que cualquier entrada del blog pueda ser una conversación. Todos los blogs y los comentarios tienen autor. Es decir, no se permiten los comentarios anónimos.



You are here: [My Home](#) > My Blog

### Hot Seat on the Knowledge Hub

28 Feb 2010 (14:58) 0 comments | [Edit](#) | [Delete](#)

Published In [Digital People @ COP](#), [Efficiency Exchange](#), [Facilitators Community](#), [Knowledge Hub](#), [Knowledge and Information Management for the Public Sector \(KIMPS\)](#), [Policy and Performance](#), [Community Hub](#)

0 views

Tags [hotseat](#), [khub](#)

I've just completed my first "Hot Seat" session on my specialist subject "The Knowledge Hub" - a leading-edge project planned for the local government sector this year.

I think I managed to answer all of the questions correctly :-)) and was encouraged to see that we had over 470 page views during the 2-hour session. I was also impressed by the interest in this project from such a wide variety of users. Some challenging questions as well - all available at the [Facilitation Now!](#) conference 26th Feb.

Thanks to the KM team for arranging this session, and for all of those who participated in the session.



### Facilitation Now! Online Facilitation Conference - Day 3

26 Feb 2010 (10:24) 0 comments | [Edit](#) | [Delete](#)

Published In [Collaborative technologies across government](#), [Digital People @ COP](#), [Facilitation Now!](#), [The conference about online facilitation 24-26th Feb](#), [Facilitators Community](#), [Knowledge Hub](#), [Knowledge and Information Management for the Public Sector \(KIMPS\)](#), [Workforce Matters](#), [Community Hub](#)

11 views

Tags [hotseat](#), [khub](#)

**Search**

[Search](#)

**Tools**

- [+ Add new blog post](#)
- [1 Make my blog inactive](#)
- [RSS feed](#)
- [1 Make all my blog posts public](#)

**My Blog Archive**

- [January 2010 \(1\)](#)
- [December 2009](#)
- [November 2009 \(1\)](#)
- [October 2009 \(1\)](#)
- [September 2009 \(1\)](#)
- [August 2009 \(2\)](#)
- [July 2009 \(2\)](#)
- [June 2009 \(2\)](#)
- [May 2009 \(3\)](#)
- [April 2009 \(3\)](#)
- [March 2009](#)
- [February 2009 \(1\)](#)

## 1.3.5. Foro

El foro es el centro del debate en todas las comunidades y ahora es probablemente la aplicación más popular de las comunidades. Las discusiones se presentan como conversaciones en hilos, en las que se puede utilizar contenido multimedia, igual que en los blogs.

Se puede utilizar una aplicación para clasificar el contenido en los foros, las wikis y la biblioteca. Esto permite organizar el contenido en distintas aplicaciones de medios sociales (por ejemplo: foro, Wiki y/o biblioteca) e identificarlo como un único tema, p. ej. "Innovación" o "Nuevos proyectos", etc. El facilitador de la comunidad es el encargado de crear y gestionar los temas para el beneficio de la comunidad.



Welcome | [My Home](#) | [Communities](#) | [People Finder](#) | [Help](#)
Font size: [A](#) [A](#) [A](#)
Logged in as: [Stephan Dale](#) | [Logout](#)

## Policy and Performance

[Home](#) | [Forum](#) | [Events](#) | [Members](#) | [Library](#) | [Wiki](#) | [News feeds](#) | [Blog](#) | [Tags](#) | [Admin](#)

You are here: [Communities](#) > [Policy and Performance](#) > Forum by theme

### Forum

This is the community forum. The forum topics are organised by theme - which is a way of grouping topics by subject area. Click on a theme to view the topics for the theme.





<a href="#">+ Unthemed</a>	171 topics - 170 unread
<a href="#">+ Performance management</a>	33 topics - 33 unread
<a href="#">+ Engagement and empowerment</a>	5 topics - 4 unread
<a href="#">+ CAA</a>	18 topics - 18 unread
<a href="#">+ Improvement</a>	6 topics - 6 unread
<a href="#">+ Business intelligence</a>	4 topics - 4 unread
<a href="#">+ Innovation</a>	3 topics - 3 unread
<a href="#">+ Policy support and development</a>	21 topics - 21 unread
<a href="#">- Efficiency and economy</a>	7 topics - 7 unread

Forum last updated: 14 Jan 2010 [View all topics for theme](#)

Entry	Updated	Last update by
<a href="#">Centralisation of Policy and Performance functions</a>	0	14 Jan 2010 13:39 <i>Sarah Barker</i>
<a href="#">Centralisation of Policy and Performance functions</a>	10	01 Feb 2010 07:52 <i>Kevin Byrne</i>
<a href="#">Feeding the Decat - Performance indicators and statutory returns</a>	2	04 Feb 2010 14:30 <i>Adrian Barker</i>
<a href="#">Public Consultation - Payment of travel expenses/incentives</a>	0	28 Oct 2009 15:44 <i>Hannah Lavender</i>
<a href="#">Evidence of how to make savings in the public sector</a>	0	21 Aug 2009 11:46 <i>Ellie Greenwood</i>
<a href="#">Collecting data on the local impact of the recession</a>	1	20 Jan 2009 22:35 <i>Daniel Shinn</i>
<a href="#">URGENT - Tackling the economic slowdown</a>	14	22 Dec 2008 17:57 <i>Roger White</i>

[+ Freedom to Lead](#)
1 topic - 1 unread

Admin | [Feedback](#) | [Help](#) | [Terms and Conditions](#)

Search

Search

Tools

- [View all topics](#)
- [Start new topic](#)
- [View library by theme](#)
- [View wiki by theme](#)
- [RSS feed](#)

Tagged forum items

Click a tag to view items

- caa community empowerment
- engagement improvement
- innovation inspection management
- network performance
- performance management
- performance reporting place survey
- policy reporting services
- social\_media strategy survey twitter

[View all tags for this community](#)

## 1.3.6. Wikis

Todas las comunidades tienen un área en la que de miembro puede crear y editar páginas wiki. Los wikis se han utilizado en distintas maneras innovadoras, desde listas de recursos y enlaces en línea a documentos de políticas editados de manera comuna. Los wikis pueden relacionarse con un "tema" para facilitar la búsqueda del contenido en las distintas aplicaciones de medios sociales (por ejemplo: foro, Wiki y/o biblioteca).





### 1.3.7 Noticias

La función de las noticias ofrece un agregador RSS en línea para presentar noticias y actualizaciones de páginas web relevantes, seleccionadas por la comunidad. El RSS es una parte importante para el desarrollo de los medios sociales y del web 2.0. La posibilidad de recibir las actualizaciones a través de las interfaces web facilita el trabajo a los jefes del gobierno social, para recibir información al día de la web.



Communities of practice for local government

Welcome | My Home | Communities | People Finder | Help
Font size: A A
Logged in as: Stephen Dale | Logout

Social Media and Online Collaboration

Home Forum Events Members Library Wiki **News feeds** Blog Tags Admin

You are here: [Communities](#) > [Social Media and Online Collaboration](#) > [RSS feeds](#) > All

### RSS feeds

Use news feeds to see when websites selected by your community facilitator have added new content.

View 15 per page Go

#### All news feeds (139 items)

[Digging for nothing, and your clicks for free](#)

DavePress 27 Feb 2010  
I started writing a blog because I was hacked off with nobody listening to me at work when I tried to discuss with them the ideas I had for using the internet to make the work we did more interesting. I found that by writing stuff in public, online, people who were interested found it [...]

---

[Hot Seat Session on the Knowledge Hub](#)

Steve Dale 26 Feb 2010  
I've just completed my first 'Hot Seat' session for the ICeA Communities of Practice. My specialist subject 'The Knowledge Hub'. I think I managed to answer all of the questions correctly, and was encouraged to see that we had over 470 page views during the 2-hour session. I was encouraged by the interest in this [...]

---

[Social media community round up](#)

Policy and Performance 26 Feb 2010  
This is a roundup from the Social Media and Online Collaboration Community of Practice hosted on the ICeA's Community of Practice website. You'll need to be logged in to [www.communitiesidea.gov.uk](http://www.communitiesidea.gov.uk) before you can follow most of these links. Big welcome! We've had some tremendous growth in the last month - so welcome to all our new members. [...]

---

[Our modest microsite for UKTI](#)

Simon Dickson 26 Feb 2010  
Monday saw a gathering of 250 leading figures from the world of business at London's Saatchi Gallery; and organisers UK Trade & Investment asked Puffbox to put together a microsite for the event. With minimal advance publicity, only a handful of post-conference outputs, and no particular involvement for the general public, we took a punt [...]

---

[Government Register](#)

Digitalgovuk on delicious 25 Feb 2010

[Harriet Harman blasts Twitter hackers](#)

Digitalgovuk on delicious 25 Feb 2010

[Cabinet Office's open source fail](#)

Simon Dickson 25 Feb 2010

Search

☒ This community
☐ Selected web sites

Search

View RSS feeds from

☒ All RSS feeds
☒ Carl's Notebook
☒ DavePress
☒ David Wilcox
☒ Digitalgovuk on delicious
☒ Local Gov 2.0 examples
☒ Paul Canning
☒ Policy and Performance
☒ Simon Dickson
☒ Steve Dale
☒ Tim Davies

Add a new RSS feed
Enter name and URL

### 1.3.8 Biblioteca de documentos

La biblioteca de documentos es el lugar en el que se pueden subir y compartir los archivos con la comunidad, ya sean documentos de texto, hojas de cálculo o cualquier otro tipo de elemento electrónico. Los usuarios pueden evaluar y etiquetar los archivos; de acuerdo con su utilidad y sus temas. Además, se pueden mantener discusiones sobre el documento en la función de comentarios. A los archivos de la biblioteca se les puede asignar un "tema" para facilitar su búsqueda en las distintas aplicaciones de medios sociales (por ejemplo: foro, Wiki y/o biblioteca).



## Social Media and Online Collaboration

[Home](#) | [Forum](#) | [Events](#) | [Members](#) | **[Library](#)** | [Wiki](#) | [News feeds](#) | [Blog](#) | [Tags](#) | [Admin](#)

You are here: [Communities](#) > [Social Media and Online Collaboration](#) > [Library by theme](#)

### Library

This is the community library. The library documents are organised by theme - which is a way of grouping documents by subject area. Click on a theme to view the documents for the theme.

**Unthemed** 26 documents - 24 unread

Library last updated: 18 Feb 2010

[View all unthemed](#)

	Title	Date	Posted by
0 recommendations <a href="#">Recommend</a>	<a href="#">Councillors and social media slides for the LGIU CLR 10 conference</a>	18 Feb 2010	Ingrid Koehler
1 recommendation	<a href="#">Norfolk top tips for using social media for community groups</a>	14 Jan 2010	Tim Anderson
	Does what it says on the tin - part of our Timely Information for Citizens project Norfolk HomePage		
1 recommendation	<a href="#">Social media for improvement</a>	14 Dec 2009	Ingrid Koehler
	This is a slide deck for an internal presentation within the IDeA - and hence is inwardly focused. It demonstrates how I used social media in my work in policy and strategy and indicates how social media could be used for programme support at the IDeA.		
0 recommendations <a href="#">Recommend</a>	<a href="#">CLG Customer Led Transformation - Phase three applications</a>	17 Nov 2009	Alexandra Marshall
	<b>CLG Customer Led Transformation Programme - Phase 3 Applications</b>		
	Applications have now closed for this Phase of the Programme.		
	Hints and tips regarding the application process can be found at <a href="http://ideapolicy.wordpress.com/2009/08">http://ideapolicy.wordpress.com/2009/08</a>		

### Search

☒ This community

☐ Selected web sites

### Tools

[View all by date posted](#)

[Add new library document](#)

[View forum by theme](#)

[RSS feed](#)

### Tagged library items

Click a tag to view items [?](#)

blogging cabinetoffice  
civic engagement clr10 collaboration  
community groups cop councillors  
dataprotection engagement forums  
gov2.0 guide information  
presentation social media  
social\_media socialmedia  
twitter web2.0

[View all tags for this community](#)

### 1.3.9. Acontecimientos

El calendario de acontecimientos es un espacio para anunciar a la comunidad los acontecimientos y para planificar de las reuniones de la comunidad con la aplicación de comentarios.



### Social Media and Online Collaboration

[Home](#) | [Forum](#) | **[Events](#)** | [Members](#) | [Library](#) | [Wiki](#) | [News feeds](#) | [Blog](#) | [Tags](#) | [Admin](#)

You are here: [Communities](#) > [Social Media and Online Collaboration](#) > [Events calendar](#)

#### Event calendar

Use the events calendar to post information about events in your community.

Sort by: [Upcoming events](#) | [Past events](#) | [My events](#)

March 2010

[Add a new event in March 2010](#)

[LocalGovCamp London 2010](#)

04 Mar 2010 | Kings Cross

LocalGovCamp is an event for anyone interested in social media and its relevance to local authorities. It will take place on Thursday 4 March at Kings Place. The event is being run as a 'barcamp' or ...

[Social Networking World Forum](#)

09 Mar 2010 | Olympia Conference Centre, London

Day 1: With the ever-increasing social use of the internet, websites have become the setting for discussion of ideas, opinions and transactions. These conversations are taking place within the framewor...

[Gov 2.0 International: Global Innovation Meeting Local Challenges](#)

11 Mar 2010 | Online

NEW

Gov 2.0 International: Global Innovation Meeting Local Challenges A free O'Reilly Gov 2.0 Online Conference (<http://en.oreilly.com/gov2-international>) Gov 2.0 is a worldwide revolutionâ€¦from the Un...

[Black Country Social Media Cafe - Local Government Social Media Special](#)

16 Mar 2010 | Light House Media Centre, Chubb Building, Fryer Street, Wolverhampton

NEW

The Black Country Social Media Cafe is a chance to network with like minded social media users. There will also be three speakers, Sarah Lay from Derbyshire County Council, who will be talking about ...

page 1 of 1

[Print this page](#)

#### Search

☒ This community

☐ Selected web sites

[Search](#)

#### Tools

[Add new event](#)

[RSS feed](#)

### 1.3.10. Encuestas

La aplicación de encuesta permite a los facilitadores hacer encuestas rápidas y simples a los miembros de la comunidad. Éstas se usan para decidir cuáles son las áreas de prioridad de las comunidades y proporcionan *feedback* sobre la efectividad de apoyo de la comunidad con sus miembros.





### **1.3.11. Hub de la comunidad**

En octubre de 2008 se añadió a la plataforma un nuevo espacio para la comunidad, llamado "*Hub* de la comunidad", para fomentar todavía más la colaboración entre las personas en los espacios de las CP y para ofrecer un entorno disponible y compartido para todos los usuarios de la plataforma. Todos los usuarios registrados en la plataforma CP tienen, automáticamente, acceso al *Hub* de la comunidad, que utiliza un esquema de color distintivo para diferenciarlo de las demás CP.

El *Hub* de la comunidad incluye todas las herramientas y aplicaciones



habituales, como el foro, la biblioteca, la agenda de acontecimientos, el blog y las siguientes aplicaciones adicionales:

- **Shoutbox** - ofrece una aplicación para que cualquier usuario plantee preguntas o publique comentarios, visibles para todos los miembros de la plataforma. Cualquier miembro registrado puede responder.

- **Nube de palabras** - ofrece una perspectiva visual de las etiquetas (palabras clave) utilizadas en todas las comunidades de la plataforma. Es una manera de identificar los temas clave y los más populares, que aparecen en negrita y en una letra más grande. Esto también se llama *folcsonomía*.

- En el diario de **acontecimientos** se muestran todos los acontecimientos de cada una de las CP.

- La página del **blog** es una selección de las entradas publicadas en las CP y que el usuario ha marcado como "públicas". El usuario tiene la opción de dejar ver una entrada solamente a una persona, a algunos miembros o a todos los miembros de la CP a la que pertenece sin publicarla en el *Hub* de la comunidad.

- En la página principal del *Hub* de la comunidad hay una lista autogenerada de los *bloggers* más activos.



Welcome | **My Home** | Communities | People Finder | Logout
Logged in as: Michael Smith

Community hub

Home Forum Events Library Wiki Blog Shoutbox Cloud Admin

You are here: All Communities > Community hub

## Welcome to the Communities Hub

### Facilitator announcement

This hub is a shared community space for all registered users to post content that may be of interest to other registered users, and is not tied to any thematic domain. Information for new members is available in the welcome desk.

Welcome desk



### Blog posts

Latest posts
Blog roll

**Insights everywhere**  
04 Sep 2008 15:45 | Ingrid Koehler

**OFT report finds public sector bodies cost the economy a billion in hidden information markets**  
01 Sep 2008 17:56 | Adrian Barker

**FYI an action on LoGGIC regarding GI draft strategy**  
01 Sep 2008 12:23 | Dave Briggs

**Insights everywhere**  
04 Sep 2008 23:43 | Ingrid Koehler

**MSA Governance Document - Please discuss**  
01 Sep 2008 11:11 | Adrian Barker

**Insights everywhere**  
04 Sep 2008 23:43 | Ingrid Koehler

View all blog post

### Latest wiki activity

Share your content. Add and edit content collectively.

CAA Readiness: Community activities  
04 Sep 2008 16:26

Policy Briefings and Recent Policy News  
27 Aug 2008 11:08

CoP Round Ups Index

### Latest forum posts

Collaborate with other community members.

Member involvement in external consultation  
14 Aug 2007 16:26 | Rachel Gapp

Equality Assessment of Learning Disabilities  
14 Aug 2007 16:26 | Rachel Gapp

Customer Insight guidance consultation

### Font size

Choose font size: A A A

### Search a community

Search

### Shoutbox



**Steve Dale said:**  
23 Oct 2008 12:45  
Hey! Welcome to the Best Value group! Thanks for joining. :-)



**Tessa Daley said:**  
23 Oct 2008 12:45  
Hello! Care to join 'Best value' community. Check it out! :o)

View all shouts

### Tools

View metrics
FAQs

### Tagged items

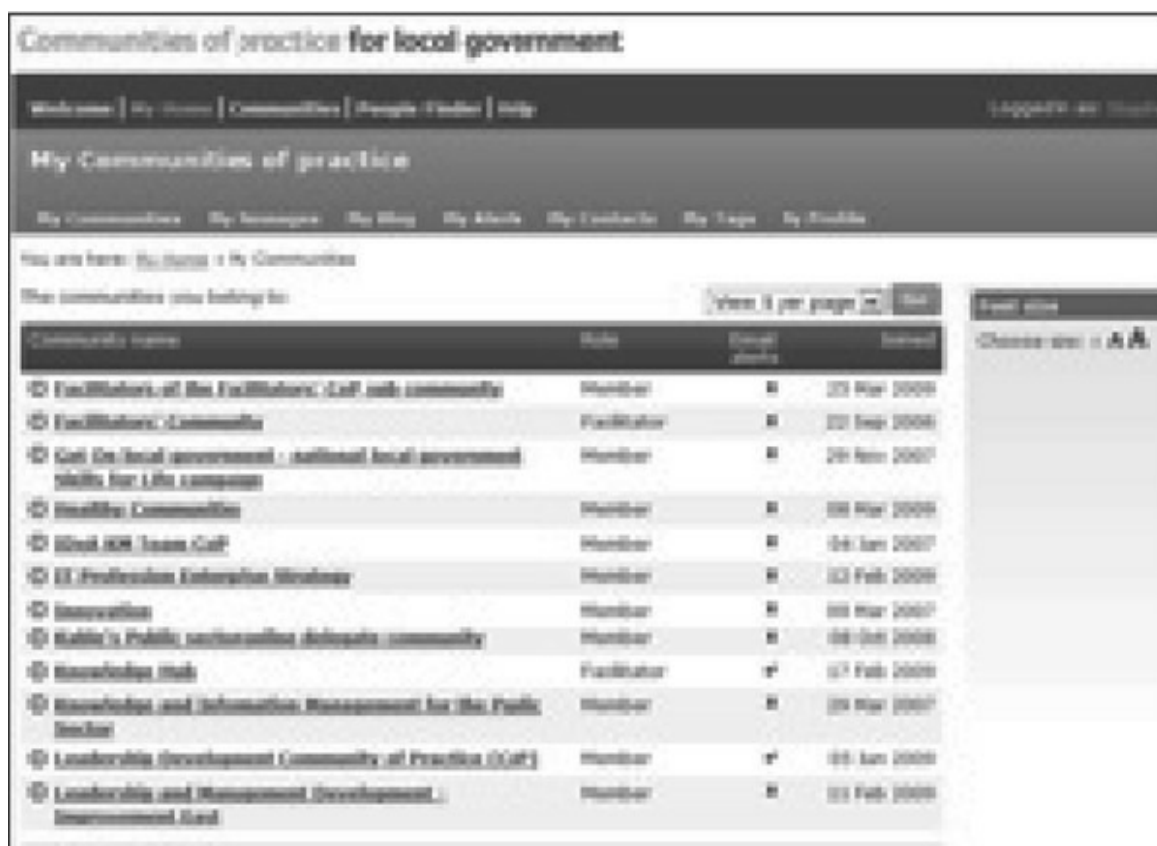
Analog **Best Value** Comp  
Community **Enterprise** Heart Int  
Knowledge Logistic Manufacturer News  
Quality Readability **Super** Sac  
Time Technology Texture **Underlying**

View all tagged items in this community

### 1.3.12. Alertas

Los fundamentos de la plataforma son un sistema de alertas por correo que informa a los usuarios del contenido nuevo en sus comunidades incluso cuando no están conectados. Se pueden configurar desde la pantalla de perfil, para asegurarse de que está al día de todo el contenido nuevo y, por lo tanto, de oportunidades de compartir el conocimiento.





#### 1.4. El programa de las CP

La estrategia de GC de IDeA creó un pequeño grupo (cinco personas) de GC que eran los responsables de que este programa encajara en el IDeA y de extenderlo a un sector mayor.

El equipo tenía una consciencia y un compromiso crecientes en las comunidades de práctica. Llevaron a cabo su tarea desarrollando una base de facilitadores informados, totalmente comprometidos y con ganas de experimentar y de ser creativos con el funcionamiento de sus comunidades. Con este fin, se identificaron facilitadores potenciales entre los líderes del sector (entre el área temática de la que se puede beneficiar de una CP) y a través del trabajo existente en los medios sociales y la web 2.0. Muchos de los facilitadores respondieron a la publicidad de programa ofreciéndose como voluntarios.

El mayor reto del equipo era motivar y educar a una parte de los empleados que eran, predominantemente, de mediana edad y escépticos de los méritos de la informática social y de las tecnologías web 2.0 que podían ser el soporte para comunidades de práctica virtuales.



Para muchos, esta era una manera completamente nueva de trabajar. Por primera vez, los empleados pueden encontrar fácilmente a sus iguales y a los expertos que trabajan en otros ayuntamientos y contactar con ellos, sin limitaciones geográficas ni políticas. Por ejemplo, un grupo que trabaja en políticas de adopción en Sunderland puede ponerse en contacto con grupos similares en Somerset o Wiltshire y colaborar con ellos. La mentalidad "silo" está desapareciendo poco a poco y el conocimiento ya no está limitado a almacenes aislados y duplicados.

#### **1.4.1. Apoyar a los facilitadores**

Los facilitadores tienen un papel imprescindible en el desarrollo de la base de los miembros de la comunidad y en el diseño de las actividades en las que sus comunidades participan. Lo gestionan:

- Fomentando la discusión y el debate iniciando conversaciones en los blogs y los foros.
- Ofreciendo orientación y ayuda sobre cómo usar la plataforma y sobre los principios del trabajo basado en la comunidad.
- Ejerciendo como ejemplo del buen uso de la colaboración en línea y de las técnicas de comunicación de medios sociales para animar a los otros a comprometerse.
- Proponiendo ideas y proyectos potenciales para que las comunidades trabajen juntas.
- Organizando acontecimientos cara a cara y reuniones para que los miembros de la comunidad se conozcan.

Los facilitadores, como el recurso dedicado a gestionar las comunidades, necesitan apoyo y formación para desarrollar y mantener sus habilidades.

Esto incluye:

- 1.** Un curso de formación para los nuevos facilitadores, tratando tanto los principios para moderar comunidades en línea como una introducción a la plataforma CP (ver sección 5.2).
- 2.** Una meta-CP para facilitadores de la comunidad, que fue la



primera comunidad que se creó. En esta CP hay una sección donde de manera informal y relajada se pueden compartir y desarrollar las mejores prácticas.

**3.** Seminarios para facilitadores, que incluyen una mezcla de orientación para la facilitación de la comunidad y formación técnica sobre la plataforma. En estas actividades hay participantes de fuera del sector.

**4.** Documentación de orientación en distintos formatos, de presentaciones a estudios de caso más largos y consejos.

**5.** Guías corta para la funcionalidad de la CP desarrolladas por la propia comunidad. Tanto los usuarios como los facilitadores tienen estas guías como referencia.

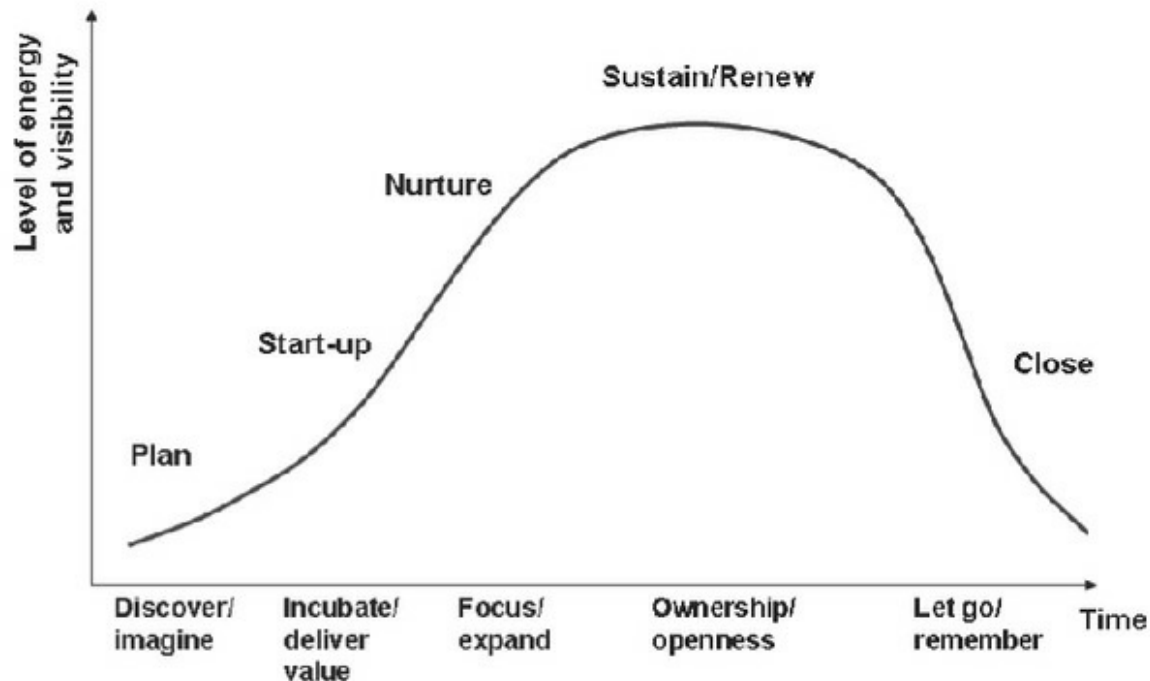
**6.** Una cultura de mejora y un desarrollo continuos en las comunidades, en cuanto a la tecnología y a la cultura de las CP. Los facilitadores, a través de la meta-CP y otros canales, están muy implicados en este proceso.

#### ***1.4.2. La formación del facilitador. Entender el ciclo de vida de la CP***

IDeA ha creado un curso de formación exhaustivo para los facilitadores de CP o para cualquier persona que quiera crear una CP. En la formación se combinan ejercicios teóricos y prácticos y el uso de un entorno en línea de la CP. Los delegados ven todas las etapas del ciclo de vida de la CP y se han creado guías para cada una de estas etapas. Cada ciclo de vida de la CP tiene cinco etapas principales, como puede verse en el diagrama de más abajo. La actividad de la CP cambia dependiendo del momento del ciclo de vida en el que se encuentre. Una actividad de CP puede durar sólo algunas semanas o muchos años, según las necesidades de la comunidad, más que del nivel preciso de actividad en un momento concreto.



# Lifecycle of CoP's



## 1.4.3. *Ingredientes de una CP*

Hay cinco aspectos clave para la mayoría de CP (aunque no constituyen la fórmula completa).

- Objetivo:** una CP necesita un objetivo claro que sea relevante y significativo para sus miembros. Se debería especificar para qué sirve la comunidad y qué beneficios se obtienen de formar parte de ella.

- Facilitación:** todas las CP tendrían que empezar, como mínimo, con tres facilitadores, que deben trabajar juntos para asegurarse de que se cumple el objetivo de la comunidad y de que se consideran las necesidades de sus miembros en las actividades y discusiones en línea. Deben dar la bienvenida a los nuevos miembros y mantener la comunidad animada y centrada.

- Actividades:** dentro de cada CP hay distintas actividades, herramientas y técnicas para ayudar y mejorar las conversaciones y transferir el conocimiento.

- Miembros activos:** cada comunidad debe tener miembros activos



interesados en compartir el conocimiento con los demás.

●**Promoción:** para asegurar una buena gestión, se debe promocionar la habilidad de la CP para ayudar a resolver los problemas de trabajo diarios.

#### 1.4.4. *Diferencias entre las CP y otros grupos*

En la tabla que hay a continuación, se consideran distintos grupos y redes. Los aspectos que más llaman la atención de la comunidad de práctica son, quizás, que los miembros se elijen a ellos mismos; es decir, los miembros forman parte de esa comunidad porque ellos lo han escogido así.

	Objetivo	Miembros	Adhesivo	Duración
<b>Grupo de trabajo formal</b>	Ofrecer un producto o un servicio	Los empleados informan al responsable del grupo	Necesidad de empleo y estructura de organización	Hasta la reestructuración organizacional
<b>Equipo de proyecto</b>	Cumplir una tarea	Los empleados son asignados por los altos cargos	Hitos de proyecto y objetivos	Hasta el fin del proyecto
<b>Redes sociales</b>	Recoger y transmitir información	Amigos y conocidos	Necesidades e intereses comunes	Durante el tiempo en el que las personas tengan motivos para contactarse
<b>Comunidad de práctica</b>	Desarrollar la capacidad de los miembros, crear e intercambiar conocimiento	Miembros que se escogen a ellos mismos	Pasión, compromiso e identificación con la experiencia del grupo	Durante el tiempo en el que interese mantener el grupo

Fuente: KIN, Warwick Business School

#### 1.4.5. *Papeles de la CP*

El dinamismo de la comunidad depende de las personas que se comprometen. El compromiso y el entusiasmo empiezan con los que tienen varios papeles en el apoyo de la CP. Y el resto de la comunidad los seguirá.

**Patrocinador** - nutrirá y proveerá reconocimiento para la comunidad



a la vez que asegura su exposición, apoyo e importancia estratégica en la organización.

**Facilitadores** - serán los creadores y los anfitriones de la comunidad, los responsables de asegurarse de que todo funciona correctamente y de que las experiencias de los miembros son positivas. Todas las comunidades tendrían que tener, idealmente, un equipo con varios facilitadores.

**Miembros** - se unirán a las comunidades y participarán, compartiendo lo que saben y aprendiendo de los demás. Los miembros pueden tener distintos papeles como:

**Expertos** - miembros permanentes o temporales de una CP que comparten su experiencia y conocimiento.

**Contribuidores** - participantes activos de la CP, que preguntan y responden cuestiones en el foro, que cuelgan documentos, escriben un blog, etc.

**Lectores** - pueden estar menos implicados pero también son miembros importantes. Normalmente observaran las discusiones y los documentos pero no participarán.

Una persona puede tener más de un papel, y más de una persona pueden compartir un mismo papel.

#### **1.4.6. Tipos de CP**

Existen distintos tipos de CP que colaboran y comparten conocimiento en la Plataforma CP de IDeA. Es importante que los patrocinadores y los facilitadores de la CP establezcan el propósito principal de la CP cuando se funda, ya que define el alcance y el tipo de conocimiento que se compartirán. Mientras la CP madura, puede expandirse como parte de su proceso de crecimiento y maduración natural. Los tipos de CP pueden clasificarse en:



Tipo de CP	Objetivo y resultados
<p><b><i>CP de ayuda</i></b>  CP en la que los miembros se ayudan a resolver aspectos cotidianos y los expertos también pueden participar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar a personas</li> <li>• Crear confianza</li> <li>• Crear un foro en el pedir ayuda y auxilio</li> <li>• Crear un entorno en el que compartir, evaluar valores y difundir buenas ideas</li> <li>• Crear funciones de autoayuda</li> <li>• Acelerar la colaboración entre las organizaciones o las especialidades</li> <li>• Fortalecer las conexiones y mejorar las relaciones entre los empleados</li> <li>• Facilitar el aprendizaje de los compañeros y sacar provecho de la experiencia y del conocimiento de los expertos</li> </ul>



<p><b>CP de mejores prácticas</b> CP en la que se desarrollan y diseminan mejores prácticas, pautas y procedimientos para proporcionar acceso directo a conocimiento e información validados y actualizados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intercambiar lecciones aprendidas y buenas prácticas</li> <li>• Buscar una nueva manera de entender los desarrollos y las implementaciones</li> <li>• Colaborar en el desarrollo, la consulta y la validación de las prácticas</li> <li>• Verificar la efectividad y el beneficio de las prácticas</li> <li>• Acelerar la velocidad de la toma de decisiones de calidad y la implementación de buenas/siguientes prácticas</li> <li>• Conseguir una mayor calidad en los proyectos y mejorar los resultados</li> <li>• Reclutar a expertos destacados</li> </ul>
<p><b>CP de servicio de conocimiento</b> CP en la que cuando hay la necesidad de organizar, gestionar y auxiliar un cuerpo de conocimiento del que los miembros pueden sacar beneficios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear un entendimiento de los aspectos compartido</li> <li>• Proporcionar acceso instantáneo al conocimiento y a la información de manera ordenada e intuitiva</li> <li>• Acceder al conocimiento colectivo y examinado que se gestiona, resumido y actualizado</li> <li>• Juntar conocimiento e información oportunos y relevantes</li> <li>• Proporcionar un acceso rápido y fácil a las noticias, publicaciones, páginas web y prácticas actualizadas desde un mismo sitio</li> <li>• Aumentar las oportunidades de autoayuda y desarrollo personal</li> <li>• Colaborar para aumentar la productividad de ideas y conocimiento</li> <li>• Ayudar con los aspectos de liderazgo</li> </ul>
<p><b>CP de innovación</b> CP en la que la creación de ideas innovadoras, conocimiento y prácticas es fundamental.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear un entorno seguro y de confianza en el que se pueda producir innovación</li> <li>• Apoyar el trabajo creativo, experimental, multidisciplinario y transfronterizo</li> <li>• Compartir y desarrollar conocimiento y pensamiento expertos</li> <li>• Desarrollar prácticas innovadoras</li> <li>• Acelerar el índice de innovación compartiendo y probando ideas</li> <li>• Proporcionar oportunidades de aproximación y trabajo con nuevas tecnologías, nuevos trabajos, y nuevos enfoques</li> <li>• Proporcionar canales de apoyo para el desarrollo de nuevas ideas y maneras de trabajar</li> <li>• Compartir advertencias y tendencias para descifrar</li> </ul>

#### **1.4.7. Cultivación, no gestión**

Las CP se cultivan, no se gestionan. Necesitan un compromiso activo sin control. A continuación presentamos algunos consejos que los facilitadores de comunidades han identificado para cultivar sus comunidades:

- Centrarse en el objetivo principal de la comunidad.
- Permitir a los miembros que planteen sus propias preguntas y que



puedan acceder a los demás para obtener respuestas.

- Invitar a miembros para que expresen sus intereses y sus necesidades de aprendizaje.
- Construir relaciones de confianza y compartir conocimiento entre la comunidad.
- Facilitar infraestructuras y recursos que permitan el aprendizaje y la colaboración.
- Mantener la energía de los participantes con discusiones de calidad y estimulantes y diálogos reales sobre aspectos que les interesen.
- Ir colgando en la CP material útil, compartir información y acontecimientos relevantes.
- Recordar a los miembros con correos y boletines de noticias las reuniones que se organizan para que puedan priorizar las actividades de la CP.
- Evaluar el éxito de la CP según el nivel de participación, la diversidad de participación, el desarrollo de los miembros, la satisfacción de los miembros, y los problemas y desafíos superados gracias al trabajo de la CP.
- Prestar atención a la participación de los miembros; si la gente deja el grupo o se une, se debe intentar averiguar por qué.

### **1.5. Medir el éxito**

La plataforma de comunidades de práctica ha tenido un gran nivel de participación desde que empezó en septiembre del 2006. Actualmente (marzo del 2010) hay más de 55.000 usuarios registrados y 1.025 comunidades con representación de todos los ayuntamientos del Reino Unido. Hay, aproximadamente, 100 nuevos usuarios cada día, y se crean unas 10 nuevas CP cada semana. Los índices de contribución medios son de más del 15%, lo que puede compararse con los de otras páginas de redes sociales.

#### **1.5.1. Uso y actividad**

Las estadísticas del uso del sistema muestran que existe una colaboración activa entre los miembros y un número creciente de conexiones entre los miembros de la comunidad y entre las



comunidades.

Es difícil cuantificar las medidas de éxito, determinar una medida empírica de retorno de la inversión o las mejoras en la eficiencia de los gobiernos locales que se puedan atribuir directamente a las CP. No obstante, del mismo modo que no necesitamos arrancar un árbol y medir sus raíces para saber que está creciendo, podemos inferir de los criterios que se están obteniendo beneficios y que se ha establecido un entorno para aprender y compartir que sigue desarrollándose.

A continuación, presentamos unas cuantas citas que hemos obtenido de usuarios de la plataforma y que son una medida indicativa del valor personal que se ha adquirido de compartir conocimiento:

Si alguna vez necesitas "una red de seguridad de información", un lugar para verificar las últimas políticas y anuncios del gobierno, sólo tienes que ir a las CP", dice Tristan Hardman-Dodd. "La página es una buena manera de comprobar lo que el gobierno hace público y también sirve para buscar alguna cosa que puede haberte pasado por alto; es una red de seguridad extra. Yo siempre me conecto un par de veces a la semana, para estar muy atento a los temas y asegurarme de que vamos por el buen camino."

**Tristan Hardman-Dodd, responsable de políticas, Ayuntamiento del municipio de Sandwell.**

"Muchos de los grupos que creamos en la web reflejan nuevos proyectos o son nuevos grupos que trabajan en una nueva prioridad que antes no estaba cubierta por la unidad de negocio o la estructura. Para nuestros grupos de cambio, por ejemplo, era un sitio para que los nuevos proyectos y comunidades se sintieran acogidos."

**Noel Hatch, jefe de Proyectos e Investigación, Unidad de Investigación. Ayuntamiento del condado de Kent.**

Se registró una oportunidad reciente en las discusiones sobre los esquemas de control del usuario en las CP que facilitó a Dennis Bartholomew la información que necesitaba para diseñar una práctica similar de su autoría. "Estaba buscando en la web y encontré el



trabajo de unos compañeros de Barnet sobre la diversidad de control, lo que significa que puedes perfilar a tus usuarios para asegurarte de que no ofreces servicios que no son necesarios."

***Dennis Bartholomew, responsable político sénior (igualdades), Londres municipio de Sutton.***

"Establecer contactos profesionales en línea es como el descanso de una conferencia," dice Pete Thomson, "tienes la oportunidad de conocer a gente con intereses profesionales similares en un entorno de aprendizaje estructurado, pero de manera informal."

"Lo que tienen las CP son las discusiones y las ideas que ocurren." Y añade: "es como tener una red de contactos actualizada, cosa que antes era difícil."

***Pete Thomson, arquitecto de negocios, Ayuntamiento de Wolverhampton.***

### **1.5.2. Comprobación de la salud de la comunidad**

Evaluar el éxito de una comunidad también requiere entender sus dinámicas; su fluir y refluir. No todas las comunidades están en plena actividad todo el tiempo. Entender el ciclo de vida de una comunidad es una habilidad fundamental para los facilitadores o moderadores de la comunidad. La participación puede decaer, el número de entradas pueden disminuir, menos gente puede conectarse y puede que sólo algunos planifiquen la siguiente actividad. Saber cuándo intervenir para reactivar las conversaciones y la actividad es una de las responsabilidades de un buen facilitador/moderador. A continuación se describen varios síntomas y acciones para mejorar la participación en la comunidad.

### **1.5.3. Identificar los síntomas**

Las "acciones" de la tabla siguiente están dirigidas, principalmente, a los facilitadores y patrocinadores de la comunidad, pero en algunos casos cualquier miembro de la comunidad puede tomar la iniciativa y revivir la comunidad.

Síntomas y acciones para mejorar la participación de la comunidad:



Síntoma	Acciones
<p>No participación o actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No se cuelgan nuevos documentos ni enlaces</li> <li>• No hay nuevos temas de discusión, anuncios ni noticias</li> </ul>	<p>Colgar material nuevo y pedir <i>feedback</i> o comentarios para provocar una nueva conversación.</p> <p>Recordar a la gente que creen alertas para la página.</p> <p>Hablar con los miembros para averiguar en qué están trabajando y preguntarles qué les gustaría ver en la web.</p>
<p>Actividad solo de algunas personas</p>	<p>Llamar o escribir a los miembros que han estado inactivos durante un tiempo, descubrir por qué no han participado. Usar estas conversaciones para encontrar nuevos contenidos y fomentar la contribución.</p> <p>También asegurarse de que la gente que no participa sabe cómo utilizar las herramientas. No asumir nunca que las herramientas son “intuitivas” para todos, o que todo el mundo sabe cómo usarlas.</p>
<p>La gente utiliza el correo en vez de publicar las cuestiones y las discusiones en la CP</p>	<p>Es difícil romper con la costumbre de enviar correos. Si el objetivo de la comunidad es captar todas las discusiones relevantes para un uso futuro, el facilitador tiene que ponerse firme con los miembros.</p> <p>Una manera de hacerlo es con una declaración pública de que no se contestarán las preguntas formuladas por correo, pero que las preguntas planteadas en la comunidad se responderán. Otra opción es responder todas las preguntas hechas por correo pidiendo al usuario que cuelgue su cuestión en el foro.</p>
<p>Disminución drástica de las discusiones que antes tenían actividad</p>	<p>Si había mucho debate activo y se acaba rápidamente, se deben revisar las entradas buscando <i>flaming</i>. Editar los hilos de discusión para eliminar comentarios inapropiados (y explicitar por qué se ha hecho). Hablar con la gente que los han colgado y dejar claras las normas para participar en la comunidad.</p>
<p>Otra comunidad se centra en el mismo tema</p>	<p>Si los miembros de otra comunidad son miembros actuales o antiguos de su comunidad, hable con ellos para saber por qué la comunidad no cubre sus necesidades. Si buscan un objetivo concreto, asegúrese de crear conexiones con las otras páginas de la comunidad, y de hacer las referencias necesarias a la gente.</p> <p>Si la nueva comunidad está formada por personas que no participan en la comunidad actual, plantearles las mismas preguntas. Ver si hay suficientes coincidencias como para que la nueva comunidad se gestione como una sub-CP de la página actual o una fusión entre las dos comunidades.</p>



#### **1.5.4. Revitalización**

La facilitación de la comunidad es sobre la creación y el mantenimiento de las relaciones, no solamente de las relaciones entre los facilitadores y los miembros, también de las que son de los miembros entre ellos. Revitalizar la comunidad implica restaurar "el capital social" para la comunidad de manera que motive y anime a la gente a implicarse y comprometerse de nuevo. En la siguiente tabla se encuentran algunas intervenciones prácticas -cosas que se pueden hacer para cambiar la dinámica actual- que pueden tener un impacto sobre la comunidad.

Revitalización de las comunidades:

Intervención	Impacto potencial en la comunidad
Pedir el apoyo de los patrocinadores	Hablar con los patrocinadores de la comunidad. Si el patrocinador espera que la comunidad colabore y funcione como una comunidad, pídale que muestre su apoyo visible a la comunidad, invítelo a participar, o pasar tiempo con la comunidad, revisando la página de la comunidad, proponiendo sugerencias y proporcionando recursos para apoyarla.
Organización de encuentros informales (cara a cara o virtuales)	Las reuniones cara a cara (en línea o telefónicas) pueden ser de grados de formalidad muy distintos. Es importante dar a la gente una razón para presentarse, una vez están juntos tienen la oportunidad de conocer a nuevas personas o restablecer el contacto, encontrar asuntos de interés común, y compartir experiencias recientes.



Comunicación más frecuente	Crear “un boletín de noticias” que consista en la descripción de artículos sobre cosas que pueden (o no) pasar en la comunidad, pero también de lo que hacen los distintos miembros de la comunidad. Puede que tenga que llamar o ponerse en contacto directamente con algunas personas concretas para obtener “noticias” suyas.
Retrocanalización	Una llamada personal (o una reunión) es una buena manera de unir a los unos con los otros, para saber cuáles son sus preocupaciones y escuchar cuál podría ser la manera de participación. Por ejemplo, que un miembro de la comunidad no pueda conseguir el apoyo de su director para participar.
Invitación a nuevos miembros	A menudo la manera en que una comunidad pasa de estar “estancada” a estar activa es introduciendo a nuevos miembros que sean extrovertidos o que pregunten muchas cosas a los otros miembros. Los nuevos miembros introducen nuevas ideas, cambian algunos de los patrones de comportamiento e introducen nuevas conexiones y conocimiento en el grupo.
Participación de un conferenciante invitado ( <i>hot seat</i> )	Aportar nuevas ideas de conferenciantes externos ayuda a una comunidad a cambiar su manera de pensar y a generar nuevas ideas. Esto puede llevarse a cabo con acontecimientos en línea en los que personas de distintas disciplinas pueden contribuir en un tema durante un período de tiempo.
Cambiar el objetivo de la comunidad	A veces una comunidad se “queda sin fuerzas” o llega el momento de retirarla (con una celebración) y empezar algo nuevo. A veces si una comunidad ha producido mucho capital social y quiere seguir en contacto, se puede decidir otro tema en el que centrarse, y crear una nueva comunidad o redirigir la ya existente.
Desarrollar habilidades de moderación	Si uno de los objetivos de la comunidad es participar en discusiones y hay muy poca actividad, se debería hablar con los otros facilitadores. Únase a la comunidad de facilitadores y asista a nuestro acontecimiento anual.

(Basada en el trabajo de Patti Anklam <http://www.pattianklam.com>)

**(5)**

## **1.6. Mirando al futuro, la plataforma de la siguiente generación**

Recientemente se encargó a Semantix (UK) Ltd que desarrollara una nueva visión de la plataforma de CP que incluyera la enorme extensión de la web social, una mayor accesibilidad y menos dificultades para utilizar las aplicaciones de los medios sociales.



Actualmente, se está implementando un proyecto llamado "The Knowledge Hub" (el *Hub* de conocimiento) para el sector del gobierno local del Reino Unido. El proyecto influirá en el conocimiento y la experiencia que hemos adquirido durante los últimos cinco años, creando un entorno de confianza para que las comunidades crezcan y maduren con las oportunidades que están ahora disponibles para acceder a una variedad más amplia de datos accesibles al público, por ejemplo, el orden del día de "hacer públicos los datos públicos" <sup>(6)</sup>.

El acceso a las fuentes de datos públicos y los servicios de información accesible al público permitirán la creación de *mashups* para el análisis de valores añadidos y la visualización de datos como, por ejemplo, superponer datos sobre crímenes con arma blanca con datos socio-demográficos y presentarlos con Google Maps para ver en qué regiones o autoridades locales hay el mayor impacto, con enlaces a buenas prácticas basadas en la evidencia. Además, los ayuntamientos que quieran compartir sus datos podrán comparar sus actuaciones e identificar las prácticas notables que destacan. En esencia, el proyecto es la unión de las CP con la informática (el estudio de la información). Es todavía pronto para determinar si este proyecto y este progreso serán la actualización de este estudio.

### **1.7. A modo de resumen**

La Improvement and Development Agency <sup>(7)</sup> involucró a Semantix (UK) Ltd para definir y llevar a cabo una estrategia de gestión del conocimiento de tres años. La plataforma de las comunidades de práctica y la infraestructura de apoyo fueron elementos clave de la estrategia, que se centró en relacionar a las personas y fomentar la colaboración efectiva en el gobierno local.

La Plataforma de comunidades de práctica sigue atrayendo a nuevos miembros y creando nuevos espacios de trabajo de las CP. Hay mucha actividad: nuevos usuarios que se dan de alta continuamente y actualizaciones de contenido y de respuestas. Se utilizan muchas de las comunidades para intercambiar información relevante: enlaces a publicaciones, noticias o próximos acontecimientos. Parece que hay mucha gente que quiere publicar cosas (se incluyen las peticiones de ayuda), pero hay una falta de respuestas y, actualmente, la mayoría



de los debates del foro y las discusiones de los blogs son bastante cortas. Se podrían fomentar diálogos más profundos con más formación y un aumento de la visibilidad de las comunidades.

Hay, claramente, muchas ganas de probar cosas nuevas en el sector del gobierno local, y los trabajadores de este sector conectan los unos con los otros y aprenden. No se sabe si los usuarios individuales tienen permiso de sus jefes y empresarios para hacerlo.

En un contexto más amplio de la autorregulación del orden del día, la estrategia de GC como un todo y la Plataforma de las CP siguen aumentando la capacidad del sector de automejora.

Los próximos desarrollos tecnológicos y un mayor alcance del programa (que incluya facilitadores más preparados) seguirán expandiendo el impacto de las comunidades de práctica. Como el programa y la plataforma en línea fueron diseñados para fomentar y acoger la innovación, más participantes desarrollarán nuevos usos y aplicaciones para el modelo de comunidad.

En general, hasta hoy, ha sido un trayecto interesante y una experiencia de aprendizaje valiosa, pero el viaje todavía no ha llegado a su destino y, como defensor del aprendizaje que dura toda la vida, quizás nunca lo haga.

## **2. LA CREACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO**

**Jesús Martínez Aldanondo**

Gerente de Gestión del Conocimiento de Catenaria

### **2.1. *Por qué la gestión del conocimiento es importante***

Hace ya algún tiempo que los más visionarios decidieron bautizar la época en que vivimos como "la sociedad del conocimiento y la innovación". Y una decisión de este calibre ha traído consecuencias inmediatas. Las más tangibles han sido la aparición del cargo de Gerente de Gestión del Conocimiento y la irrupción de la gestión del conocimiento como parte del plan estratégico de muchas empresas e instituciones públicas. Incluso las universidades han acelerado el paso y comienzan a incorporar programas académicos para que los profesionales aprendan acerca de cómo se gestiona el conocimiento y cómo llevar adelante proyectos en sus organizaciones.

Por tanto, el término gestión del conocimiento resulta ya habitual



como parte de las conversaciones de negocios, corriendo incluso el peligro de convertirse en una nueva herramienta de moda que no sea capaz de mantenerse a la altura de las exigentes expectativas creadas.

¿Y por qué de repente existe tanto interés acerca de la gestión del conocimiento cuando, por ejemplo, Peter Drucker ya habló de ello muchos años atrás? Hay que partir de la base de que a los directivos no les interesa ni el conocimiento ni el aprendizaje, como tampoco les importa el marketing o las finanzas. Lo que les interesa son los resultados, el resto son simplemente medios para alcanzar dicho fin. Y en los últimos tiempos, hay una realidad que resulta un dolor de cabeza para los directivos: La sangría que representa la fuga de expertos y talentos por lo que ello tiene de amenaza para sus resultados. Las empresas empiezan a sufrir las consecuencias de perder conocimiento que por un lado es muy valioso y por otro, resulta difícil de encontrar y sustituir en el mercado. Por si fuese poco, ese conocimiento resultó muy caro de generar y acumular ya que fue la consecuencia de muchos años de trabajo, esfuerzo y aprendizaje de sus expertos. Además, son plenamente conscientes de que los resultados dependen directamente del desempeño de las personas que trabajan en sus organizaciones y que el único "arma" que verdaderamente tienen las personas para hacer bien su trabajo es el conocimiento. Por tanto, resulta obvio comprender el impacto que tiene el conocimiento (o la ausencia de este) en los resultados de negocio de cualquier organización.

Ahora bien, hay un fenómeno que es necesario destacar y abordar porque pone en riesgo el prometedor futuro que tenemos por delante y tiene que ver con la confusión que existe alrededor de lo que entendemos por gestión del conocimiento. Generalmente, cuando doy comienzo a un taller, solicito a los participantes una tarea muy simple: "Tienes un minuto para escribir en un papel tu definición de gestión del conocimiento". Tras las primeras muecas de estupor, todos garabatean unas cuantas palabras que luego leen en voz alta. La conclusión suele ser lapidaria: surgen tantas definiciones como personas participan en el grupo y además, cada propuesta hace énfasis en ámbitos



totalmente distintos y en muchas ocasiones, incluso contradictorios. Todos son conscientes de inmediato que si no existe consenso acerca de qué entendemos por gestión del conocimiento, estamos corriendo un alto riesgo de que todo lo que venga a continuación carezca de la necesaria coherencia. Y aún más, resulta elemental que lo primero que necesitamos resolver en este intento de compartir un lenguaje común, es ponernos de acuerdo acerca de qué significa Conocimiento y cuáles son sus rasgos característicos.

## **2.2. ¿Qué es el conocimiento?**

Necesitamos urgentemente una definición de conocimiento lo menos académica posible y que nos resulte fácil de aplicar en entornos de negocios y de gestión. Si vinculamos el conocimiento a la acción, a lo que personas y organizaciones son capaces de hacer y sobre todo a los resultados, muchas de las críticas de abstracción o intangibilidad de las que se acusa a la gestión del conocimiento se disipan inmediatamente. Estoy seguro de que si de nuevo te pido que pongas por escrito qué entiendes por conocimiento, encontrarás la petición era muy simple pero comprobarás que alumbrar una definición que resulte satisfactoria reviste bastante más complejidad. Lo más probable es que hayas incluido términos como "información, saber o experiencia" mezcladas sin demasiada coherencia.

Analizar la definición que entrega el diccionario de la Real Academia de la Lengua tampoco arroja luz alguna a este espinoso asunto de diseccionar esa palabra que usamos con tanta frecuencia y naturalidad como ligereza. La RAE propone hasta 9 acepciones de las cuales, estas son las 3 más atinentes:

- 1.** m. Acción y efecto de conocer.
- 2.** m. Entendimiento, inteligencia, razón natural
- 9.** m. pl. Noción, ciencia, sabiduría.

Si seguimos la ruta oficial, claramente, nos encontramos en un callejón sin salida.

Yo tengo mi propia definición de conocimiento que, a pesar de ser muy rústica, al mismo tiempo creo que resulta útil para el ámbito



profesional en que nos movemos. Desde mi punto de vista, *"conocimiento es aquello que te permite tomar decisiones y actuar. En definitiva, es todo lo que eres capaz de hacer y que has aprendido previamente"*. Eso significa que si te permite tomar decisiones y actuar, entonces la manera de demostrar conocimiento es en la acción (hazlo) y no solamente hablando, y la manera de adquirirlo es también haciendo (practicando) y no solamente escuchando o leyendo. Por lo tanto, el conocimiento viene después de hacer y no antes. Aceptar esta lógica significa reconocer que, lo que eres depende del conocimiento que tienes, lo que haces depende del conocimiento que tienes y lo que serás y harás en el futuro depende del conocimiento que seas capaz de adquirir. El conocimiento no es tanto lo que sabes sino lo que haces con lo que sabes, que es bien distinto. Obviamente, a las organizaciones o a los clientes para los que trabajamos, no les importa lo más mínimo cuánto sabemos sino qué hacemos y sobre todo qué resultados somos capaces de alcanzar. No conozco a nadie que a final del mes tenga que someterse a un examen escrito por parte de su jefe cuya nota determine el sueldo que va a percibir. Más bien, el examen te lo hacen tus clientes, tus competidores, tus compañeros y se plasma a través de las tareas que realizas y sobre todo, de los resultados que entregas. No hay duda alguna de que es el conocimiento que tienes lo que determina qué puedes y qué no puedes hacer en la vida.

Esta definición de conocimiento que propongo es intencionadamente amplia y no se ciñe únicamente a lo que vulgarmente se entiende como conocimientos técnicos sino que incluye además habilidades, actitudes, competencias y todo aquello que te permite hacer cosas observables y que es susceptible de ser aprendido.

El conocimiento, entendido de esta manera, tiene una serie de rasgos muy particulares pero me gustaría hacer hincapié en dos de ellos para empezar:

1. El conocimiento está asociado a las personas y no se pierde cuando se comparte. Cuando necesitamos información, la pregunta que formulamos es ¿Dónde está? Sin embargo, cuando lo que buscamos es conocimiento, la pregunta suele ser ¿Quién sabe de...?. El hecho de



estar tan vinculado a los individuos supone un riesgo enorme para las organizaciones como analizaremos en otro momento. George Bernard Shaw, premio nobel de literatura decía "Si tú tienes una manzana y yo tengo una manzana e intercambiamos dichas manzanas, entonces tú y yo tendremos una manzana cada uno. Pero si tu tienes una idea y yo tengo una idea e intercambiamos dichas ideas, entonces tu y yo tendremos dos ideas cada uno".

2. El conocimiento es inconsciente, transparente y elude a su dueño. La mayoría de las personas saben mucho más que lo que son capaces de expresar. A menudo suelo realizar un ejercicio en mis talleres que consiste en hacer que cada persona construya su Mapa Individual de Conocimiento (MIC) donde les solicito que expliciten su know how, donde lo aplican y qué conocimiento necesitarán adquirir en el futuro. Casi la totalidad de ellos reconocen no haberse hecho esas preguntas con anterioridad y, al mismo tiempo, se muestran muy sorprendidos con el resultado. El conocimiento tiene algo de mágico por qué es algo que tienes, que no sabes que tienes, ni dónde lo tienes, ni cómo lo adquiriste.

### ***2.3. Y entonces, ¿qué es la gestión del conocimiento?***

Por suerte, no es posible no gestionar el conocimiento. Las personas y también las organizaciones gestionan el conocimiento continuamente pero de manera inconsciente. Por tanto, para hacerlo eficientemente, hay que entender bien qué entendemos por gestión del conocimiento. Una palabra resulta clave en este desafío: Anticipar.

Cada vez me resulta más frecuente encontrar en los planes estratégicos y los balanced scorecard de las organizaciones, al menos una iniciativa con el nombre de gestión del conocimiento. La sorpresa llega cuando pregunto la razón por la que la gestión del conocimiento figura ahí y qué tienen pensado hacer al respecto. Lo que sigue suelen ser unos segundos de silencio, encogimiento de hombros, cejas arqueadas y un "No lo hemos definido" por contestación. Pero todavía hay una pregunta más comprometedora: ¿Qué entienden por gestión del conocimiento? La respuesta no es simple y para comprobarlo, al igual que hice anteriormente, te vuelvo a proponer que pongas por escrito su definición de gestión del conocimiento. Difícil, ¿verdad? La



gestión del conocimiento es un término fácil de entender pero complicado de definir.

Empecemos por lo más elemental. La primera "ley" dice que no puedes no gestionar el conocimiento, ni como individuo ni como organización ya que obligatoriamente necesitas hacerlo para manejar la realidad y operar en ella. Si en este instante estás leyendo este artículo es porque estás gestionando un conocimiento que en su momento aprendiste (hablar, leer) y que eres capaz de reutilizar sin gran esfuerzo. Todo lo que haces cada instante del día es gestionar tu conocimiento, de otra manera simplemente no existirías. Lo llamativo es que mientras como persona manejas razonablemente bien ese proceso, como empresa surgen graves inconvenientes. Por tanto, si vemos la botella medio llena, toda empresa gestiona su conocimiento para funcionar. Pero la botella medio vacía indica que al no ser consciente de que lo hace y menos aun, de cómo se hace, resulta muy ineficiente, repite continuamente errores, reinventa ruedas, desaprovecha oportunidades y *know how*, duplica esfuerzos y ahuyenta un talento que justamente anhela empresas inteligentes y que sean capaces de aprender.

Desde luego, mucha gente ha teorizado sobre gestión del conocimiento y han aportado multitud de definiciones, la mayoría con un carácter eminentemente académico. Sin embargo, hay una palabra que emerge como la piedra angular sobre la que construir el concepto: ANTICIPAR. Toda la esencia de la gestión del conocimiento se concentra en que cuando tengas que ejecutar cualquier tarea, lo hagas armado por toda la inteligencia y expertise que acumula tu organización en lugar de enfrentarlo únicamente con tus propias armas. Y para ello, tu organización debiese saber, para cada uno de sus integrantes y para cada momento, qué tienen qué hacer y cuál es la mejor manera de hacerlo y poder así, precisamente, ANTICIPAR. No debiésemos estar hablando de ciencia ficción ya que la realidad es que las empresas, y las personas que trabajan en ellas, básicamente realizan actividades repetitivas. Lo que hacen hoy es bastante similar a lo que hicieron ayer y se parece bastante a lo que harán mañana. Es decir, pocas veces haces algo que nunca se haya hecho previamente



por alguien en tu organización. Lo lógico es que si fuésemos capaces de aprovechar esa memoria colectiva que se va construyendo a diario, cada vez que hagamos algo de nuevo, debiésemos hacerlo mejor que la anterior. El problema es que algo tan evidente, ocurre con mucha menos frecuencia de lo deseable. Por todo esto, lo que debemos pedir a la gestión del conocimiento no es muy sofisticado, tan solo que cada vez que voy a hacer algo que alguien ya hizo, me ayude haciéndome saber:

- 1.** Quién lo hizo antes que yo
- 2.** Cómo le fue
- 3.** Qué funcionó
- 4.** Qué no funcionó y por qué

Os recuerdo que estamos hablando precisamente de que mi compañía se anticipe y me lo haga llegar y no de que yo tenga que ir a buscarlo, que es la situación completamente opuesta. Para ello, insisto, mi empresa tiene que "conocerme", saber qué estoy tratando de hacer, qué resulta esencial para hacerlo, saber cuándo se hizo antes esto mismo, qué fue lo que mejores resultados dio y ofrecérmelo automáticamente.

La gestión de conocimiento busca aprovechar el conocimiento de cientos o miles de cerebros para llevar la información adecuada a la persona correcta en el momento que lo necesita para resolver el problema o tomar la mejor decisión posible. Para que la gestión del conocimiento realmente contribuya a mejorar los resultados de negocio, es necesario un diseño organizacional que recompense la colaboración y promueva instancias para compartir, pedir y ofrecer ayuda y donde todo integrante se plantee su rol en estos términos: "¿Cómo, lo que yo sé, puede servir a otros, puede ayudarles a hacer mejor su trabajo? ¿Qué puedo aprender de mi experiencia o de la de otros para hacer las cosas cada vez mejor?"

La gestión del conocimiento busca que la empresa sea cada vez más inteligente para ser más rentable. Para ello se requiere hacer gestión del activo más importante del que dispone: su conocimiento. Y para



ello es requisito previo tenerlo identificado (cuál es, cuál el más importante, quién lo tiene, quién lo necesita, cómo transferirlo) y luego contar con una estrategia y un modelo para llevar a cabo esa gestión. Si logras hacer eso, puedes considerarte una organización que aprende.

"Necesitamos aprender de los incidentes del pasado para resolver problemas presentes y anticipar problemas futuros". Así reza la visión de la gestión del conocimiento de una importante empresa industrial. Simplemente brillante.

## **2.4. *¿Cómo se crea el conocimiento?***

No hay secretos, solo hay que aprender. Chile acaba de padecer hace escasos días los efectos de un terremoto devastador. Es mucho lo que se ha hablado y escrito al respecto pero lo relevante para lo que nos atañe consiste en analizar el fenómeno desde el punto de vista de la gestión del conocimiento. Evidentemente, muy pocas personas se acostaron a dormir la noche del viernes 26 de febrero con la sospecha de que un sismo los despertaría violentamente alrededor de las 3:34 AM. Y aunque el fenómeno nos tomó a todos por sorpresa, en realidad a nadie debiese extrañarle ya que Chile es un país eminentemente sísmico y eran varios los estudios que alertaban acerca de la posibilidad de que se produjese un evento de las características que padecimos. Son 2 los aspectos que me interesa destacar:

- 1.** Cuando se analiza la situación hacia el pasado (qué ocurrió, por qué ocurrió), nos estamos poniendo en el espacio de la gestión del conocimiento.
- 2.** Cuando el análisis se enfoca en el futuro (que pasará, qué cambiaremos para prevenirlo y enfrentarlo en una próxima oportunidad), lo estamos mirando bajo el prisma del aprendizaje.

Es interesante entonces preguntarse ¿Cómo gestionamos el conocimiento de anteriores terremotos para enfrentar el que vivimos el pasado 27 de febrero? La respuesta tiene algunas luces y muchas sombras. En general, las construcciones respondieron admirablemente en un porcentaje de casos elevadísimo (sin tener en cuenta contadas excepciones). Un terremoto de similar potencia en cualquier otro país



hubiese causado una catástrofe inimaginable lo que significa que Chile ha desarrollado un avanzado conocimiento en lo que respecta a construcciones antisísmicas y lo ha utilizado admirablemente. Sin embargo, en otros aspectos como las comunicaciones, la información, la toma de decisiones, el manejo de situaciones de emergencia (como el tsunami) o el funcionamiento de algunas instituciones (Onemi, SHOA), ha quedado de manifiesto que el país no ha sacado provecho de terremotos anteriores, en definitiva, no ha sido capaz de gestionar su conocimiento lo que ha dado lugar a diversos errores que causaron cuantiosos daños económicos y, lo peor de todo, pérdida de vidas humanas.

El gran dilema que emerge es qué seremos capaces de aprender para enfrentar el próximo terremoto que nos visite para el que, cada minuto que pasa, falta menos para que ocurra.

¿Gestionar el conocimiento es importante? Es vital ya que todo lo que haces cada minuto de tu vida es gestionar tu conocimiento, desde que te lavas los dientes, conduces tu coche, revisas el mail en tu ordenador, hablas con tus clientes, etc. Para gestionar ese conocimiento, hay que haberlo aprendido previamente porque todos llegamos prácticamente "vacíos" al nacer. El aprendizaje es un proceso que desemboca en el conocimiento. No hay conocimiento sin aprendizaje previo. Y esto me lleva a afirmar sin vacilaciones que no hay nada más importante que aprender. Es cierto que hay cosas igual de importantes ya que si no comes o no duermes, tarde o temprano mueres. Pero si no aprendes, si no sabes nadar y caes en una piscina o no sabes que un semáforo en rojo obliga a detenerse, tarde o temprano mueres también. Por tanto, resulta esencial entender qué es aprender y como aprendemos ya que de lo contrario, no puedes gestionar el conocimiento.

Demasiado a menudo se confunde aprender con estudiar o con hacer un curso con todo el ritual que ello implica (profesor, aula, contenidos, examen, nota, título, institución académica, etc). Pero aprender es algo mucho más natural pero también más complejo. *Aprender es acumular experiencia reutilizable en el futuro y depende de tres factores esenciales:*



### *1. Motivación*

### *2. Tiempo*

### *3. Oportunidad de practicar*

Hay que recalcar que el cerebro de las personas no acumula datos y teorías sino que es un repositorio de casos/historias/experiencias. El hecho de que atesoremos casos conduce a que tengamos expectativas sobre cómo ocurrirán las cosas. Simultáneamente, tenemos objetivos que nos importan y ejecutamos una serie de acciones para conseguirlos. Cuando no lo logramos y no se cumplen nuestras expectativas (se produce el error), es cuando se abre la ventana del aprendizaje. Os ilustraré el proceso con una historia:

Imaginad que invito a un amigo mío que vive en la selva a comer en un McDonalds. Mi amigo sabe lo que es un restaurante pero se fue a la selva hace ya tantos años que jamás ha puesto sus pies en uno de comida rápida. Tanto él como yo tenemos objetivos (inconscientes) como saciar el hambre, disfrutar de una conversación agradable, pasar un buen rato poniéndonos al día de nuestras respectivas vidas, etc. Para alcanzar esos objetivos, mi amigo y yo nos trazamos un plan (inconsciente de nuevo, como pasar a buscar a mi amigo a su hotel, conducir hasta el McDonalds, comer, etc.) lo que genera que tengamos expectativas de cómo van a suceder las cosas (inconscientes una vez más, como que mi amigo estará en el hotel, el McDonalds estará abierto, etc). Una vez comenzamos a ejecutar el plan, algunas de las predicciones que se había hecho mi amigo empiezan a fallar. Cuando entramos en el McDonalds, mi amigo queda desorientado porque nadie le recibe en la puerta, ni le lleva a una mesa, ni le trae la carta, ni le recomienda un vino... Al contrario, tiene que hacer la cola de pie, descifrar el limitado menú en un confuso letrero, pagar antes de comer, llevarse él mismo su comida y recogerla al finalizar, comer sin cubiertos ... No entiende nada, sus expectativas han sido bruscamente destruidas por una realidad que desconocía. Y en ese instante, se desata un proceso imparable para tratar de entender qué está pasando. Ese proceso se llama APRENDER y se dispara una vez que te equivocaste (tus expectativas fallaron) y tratas de explicarte por qué (reflexión). Obviamente, mi amigo pronto llega a la conclusión de que



existe un tipo de restaurantes nuevo, lo que le obliga a actualizar y corregir la "teoría" que tenía sobre los restaurantes, incluir una nueva "categoría" (los de comida rápida) y almacenar esta nueva experiencia en su memoria. Sin embargo, el proceso de aprendizaje no está concluido y no lo estará hasta la siguiente ocasión en que pise un Burger King, por ejemplo. Si le vuelve a suceder lo mismo, mi amigo simplemente no aprendió. Pero si en ese momento recuerda cómo ocurren las cosas en ese tipo de restaurantes (su experiencia anterior en McDonalds), actúa acorde a ello y sus expectativas se cumplen, significa que aprendió. El aprendizaje por lo tanto, surge de la confusión. Aprendes cuando no sabes algo que necesitas para conseguir algo que te interesa

Aprendes cuando gestionas el conocimiento y gestionas el conocimiento cuando aprendes. El desafío que tenemos pendiente es averiguar qué seremos capaces de aprender de la triste experiencia del terremoto para que no se vuelvan a repetir los mismos errores y seamos capaces de gestionar mejor nuestro conocimiento la próxima vez. Para ello hay que empezar decidiendo ¿Qué haremos distinto?

## **2.5. ¿Cómo se gestiona el conocimiento?**

Es importante abordar este punto reconociendo desde el principio que el conocimiento no se puede gestionar. Desde luego, se pueden crear entornos y condiciones que favorezcan su identificación, su circulación, su incremento. Se puede incentivar a las personas para que les merezca más la pena compartirlo que guardarlo y medir los resultados de su aplicación pero, por desgracia, el conocimiento, como tal, no se puede gestionar. Al menos no directamente.

Os propongo un ejercicio muy simple para comprobarlo: Escribe en una hoja cómo andas en bicicleta. Difícil, ¿verdad? aunque no dudo que llevas años (y muchos kilómetros) haciéndolo. Lo que pone en ese papel ¿representa tu Conocimiento sobre cómo andar en bici? Claramente no. Es evidente que sabes mucho más de lo que has escrito, pero ¿de qué otra manera puedes representar dicho conocimiento?, ¿qué gestión puedes hacer de ese conocimiento? Si le regalas ese documento a un amigo que no sabe andar en bici, ¿le sirve para algo? Si tu amigo necesita desesperadamente aprender, ¿cómo le



puedes transferir ese conocimiento que tú tienes y él no?, ¿logrará andar en bici si se aprende de memoria tu texto?

¿Se puede gestionar la felicidad o el entusiasmo? ¿Existe algún método para cuantificar la imaginación o el compromiso? ¿Alguien sabe en qué caja fuerte guarda la empresa su conocimiento o su liderazgo? ¿Cuánto valen? ¿Quién tiene la llave?

Los intangibles son muy difíciles de medir, sobre todo de forma directa. ¿Quiere eso decir que nos tenemos que rendir y resignarnos a no hacer nada igual que hacemos cada mañana al asomarnos por la ventana para comprobar si luce el sol o llueve? De ninguna manera.

Puede sonar contradictorio afirmar por un lado que no hay nada más valioso que el conocimiento (de las personas y del las empresas) y al mismo tiempo sostener que no es posible gestionarlo. Sin embargo, merece la pena analizar con más detenimiento esa paradoja:

1. El conocimiento no es un objeto: Al igual que pasa con el amor, no se trata de una mercancía ni un objeto cuantificable sino que es inconsciente, intangible e invisible. Como la sangre, no se puede ver desde fuera pero resulta imposible vivir sin él. El Conocimiento es como la felicidad, se puede tener e incluso, se puede explicar a otros pero es muy difícil de explicitar y menos aún de transferir si no se transfiere el modelo mental que lo creó en primer lugar. Como el oxígeno, no te das cuenta de que es imprescindible hasta que te falta.

2. Las organizaciones no están pensadas para gestionarlo Aunque por arte de magia el Conocimiento fuese "transferible", tu empresa tiene enormes problemas para sacarle partido, identificar cuál es, donde está, quien lo necesita y cómo suministrárselo en el momento adecuado. Tu organización, tal y como la conoces, tal y como está diseñada, no sirve. La empresa actual se inventó para vender, comprar, fabricar, cobrar, etc. pero nadie la pensó para colaborar, prestar ayuda y aprender. Para las organizaciones del conocimiento, se requiere otro tipo de estructura, otro tipo de relaciones, otro tipo de contrato, otro tipo de incentivos, otro tipo de evaluación, otro tipo de liderazgo, otro tipo de trabajador y en definitiva, otro tipo de ciudadano.

3. El concepto tradicional de gestión no sirve: Gestionar quiere decir



administrar, hacer buen uso, sacar partido de algo. Pero para poder gestionar algo, primero tienes que tenerlo, no puedes gestionar lo que no tienes y el conocimiento no es propiedad de las empresas sino de las personas. Por esa razón, muchas empresas hablan de gestión de especialistas/expertos, porque el conocimiento está asociado a individuos que si se van, causan un daño enorme. Si estamos de acuerdo que el conocimiento está en las cabezas de las personas (y en sus corazones), entonces lo que necesitamos es "conectar cabezas". Mientras tanto, la empresa se sigue concibiendo como un ente que está lleno de "cosas" que se administran (activos físicos, recursos, dinero, datos e incluso personas que históricamente se "adquirían o desechaban" igual que las demás "cosas"). El problema surge cuando somos conscientes de que el conocimiento no es una cosa y además lo tienen las personas lo que obliga a pensar en un concepto distinto de gestión para administrar algo que ni es suyo, ni es cosa ni puede por tanto ser administrado de forma directa. Empezamos a hablar de gestionar ilusiones, voluntades, compromisos... un desafío verdaderamente apasionante pero que por primera vez coloca a las organizaciones en situación de debilidad, de riesgo. La gestión del conocimiento, el trabajo colaborativo o la innovación son "antinaturales" en el mundo productivo porque se trata de prácticas que surgen como respuesta a un mundo nuevo que plantea retos desconocidos para los que las viejas empresas no tienen respuestas porque no fueron creadas para ello. No es casualidad que las empresas que mayor partido sacan de estas herramientas son las de la nueva economía que no acarrean consigo el peso de la inercia y la historia. Hay algunas preguntas que se empiezan a convertir en un dolor de cabeza para las empresas: ¿Qué conocimiento tienen? ¿Cómo se gestiona? ¿Cuál es el más importante? ¿Dónde está para poder gestionarlo? Si lo tienen las personas (no conozco ninguna empresa que funcione sin personas), la pregunta es ¿Quién lo tiene?

El objetivo principal de la gestión del conocimiento en una organización es doble:

- a)** Equipar a los empleados con la herramienta más importante que tiene para que hagan su trabajo lo mejor posible y alcancen los



resultados previstos: El conocimiento.

**b)** Transferir a su vez el conocimiento de las personas a la empresa (procedimientos, metodologías, sistemas). La realidad es que, hasta la fecha, el conocimiento se gestiona a nivel del individuo y muy poco a nivel de organización.

Pero no nos engañemos, no es posible realizar ninguno de estos dos procesos si antes no cambiamos la idea que existe sobre el conocimiento. El tema no es obvio, la educación lleva siglos sin entenderlo, puesto que lo trata como un objeto, lo empaqueta en asignaturas y cursos y encarga a unos árbitros (profesores) a que lo midan con números. Y es un asunto crucial porque la mayor parte de los problemas que tenemos, personas o empresas, tienen su origen en el conocimiento (o en su ausencia). El conocimiento no se puede transferir, sólo se puede adquirir y eso sucede cuando las personas lo APRENDEN. ¿Los libros contienen conocimiento? Si la respuesta es afirmativa, basta entonces con entregar a cada empleado un pendrive lleno de documentos o un Ipad... La verdad es que no necesitamos más información. Un manual, un procedimiento o el texto sobre cómo andar en bici no son conocimiento por sí solos, yo no puedo hacer nada con ellos. Y obviamente, organizarlos mediante sofisticados softwares de gestión documental no tiene mucho impacto.

El asunto de cómo se almacena el conocimiento es una de las claves para entender como aprenden las personas y para comprenderlo, no hay mejor opción que analizar cómo lo hace la maquina más perfecta que existe: el ser humano. El tema es delicado ya que si no sabes cómo lo hacen las personas, no puedes diseñar un sistema que lo haga adecuadamente.

Piensa acerca de lo que has hecho esta mañana una vez que te has despertado. Posiblemente te has duchado, has desayunado, te has lavado los dientes, has conducido (o has cogido el transporte público) para ir al trabajo. Una vez en la oficina lo más seguro es que habrás encendido el ordenador y consultado el correo. ¿Qué crees que pasaría si le pides a tu hijo de 2 años que se lave los dientes, a un miembro de una tribu amazónica que te lleve en tu coche hasta tu trabajo o a tu



abuela que descargue tu mail? Desde luego, te garantizo que no necesariamente eres más inteligente que ellos. ¿Por qué eres capaz de realizar todas esas actividades tan obvias? ¿Cómo crees que sucede todo eso? La respuesta es evidente: Sabes hacerlo, tienes el conocimiento necesario adquirido hace muchos años mediante un largo proceso de aprendizaje y que luego has practicado miles de veces. Hoy no necesitas pensar para hacerlo, te resulta natural aunque no siempre fue así. La información está en algún lugar de tu cerebro que automáticamente te la trae siempre que la necesitas para hacer algo sin que tengas que pedirla expresamente ni utilizar un "google mental". Pero ¿Dónde está exactamente ese conocimiento? ¿Cómo llegó hasta allá? ¿Y cómo te viene cuando lo necesitas?

Piensa ahora en tu ordenador y en cómo está organizada la información que tienes en su interior. Probablemente guardas miles de documentos, archivos, fotos, videos, mails, etc., todos almacenados en Carpetas. Pero, ¿cómo sabes lo que tienes en ese maremagnum de información? ¿Dónde está exactamente lo que necesitas? ¿Cómo encuentras lo que te será útil para una reunión que tienes dentro de 5 minutos? Para tu desgracia, te resulta imposible responder a esa pregunta. Tu cerebro resuelve esa tarea sin esfuerzo pero tu ordenador ni siquiera sabe lo que acumula en su interior y a ti te resulta una epopeya sacarle partido a tantos y tan valiosos recursos.

La revista *TIME* escoge en su último número de cada año a la que considera ha sido la persona más relevante de ese periodo. Para el año 2006 la persona escogida... fuiste TÚ. ¿La razón? Según *TIME*, porque controlas la era de la información, eres el protagonista y considera que ya es TU mundo. Lo que le faltó añadir a ese reportaje es que, sobre todo, TÚ eres el mejor sistema de gestión del conocimiento que existe.

Tú eres tu cerebro y tu corazón. El resto es más o menos prescindible (puedes vivir sin brazos, ojos o piernas) pero no puedes vivir sin cerebro ni sin corazón. Olvidándonos por un momento del corazón (algo imposible en la realidad), resulta sorprendente lo poco que sabes acerca de cómo funciona tu cerebro, siendo como es la herramienta decisiva de tu existencia y supervivencia. ¿Sabes cómo aprende tu



cerebro? ¿Cómo y dónde almacena la información que recibe y procesa? ¿Cómo la encuentra cuando la necesita? ¿Cómo te la trae en el momento justo? De hecho ¿Qué has aprendido en tu vida hasta ahora? ¿Sabes qué conocimiento tienes? ¿Cómo puedo verificar que lo tienes? Si crees que eso no es importante, te equivocas. Cada segundo que pasa, tu cerebro gestiona el conocimiento que tienes para que puedas hacer lo que estás haciendo en este instante (por ejemplo, leer este artículo). Y cada segundo aprende cuando surgen situaciones nuevas que no tiene registradas. Si todo ese ciclo virtuoso pasa inadvertido para ti es porque ese proceso ocurre de forma inconsciente pero da gracias de que suceda porque de otra manera, a estas alturas haría ya mucho tiempo que habrías dejado de existir.

Hoy las empresas saben que la principal materia prima con la que trabajan es el conocimiento. Uno de los principales problemas es que el conocimiento es transparente, no se ve, no se sabe ni cuánto mide, ni cuánto pesa, ni cuánto vale, no se puede empaquetar ni almacenar. Así, mientras todas las empresas tienen una estrategia, más o menos acertada, para sacar partido de sus activos físicos (edificios, productos, dinero, infraestructura), casi ninguna es capaz de gestionar ese activo intangible tan escurridizo pero a su vez tan esencial como es el conocimiento. Resulta sorprendente la naturalidad con la que las personas gestionamos el conocimiento toda vez que las organizaciones están formadas por personas...

Parece elemental que si las empresas quieren gestionar el conocimiento, necesitan hacerlo de la misma manera que lo hacen las personas pero para eso necesitan primero entender cómo lo hacen ellas. Roger Schank ha realizado interesantes investigaciones al respecto.

Ocurre que para gestionar el conocimiento, primero debes tener conocimiento que gestionar y la forma de adquirir conocimiento es... aprendiendo. No puede existir conocimiento sin aprendizaje. Hay una respuesta muy fácil contra la falta de conocimiento (No sé): Aprender, algo al alcance de todo ser vivo. Claro que aprender depende de lo que ya sabes. Es difícil multiplicar sin saber sumar o correr sin saber caminar previamente.



Suelo contar una historia que me ocurrió cuando asistí a un congreso similar a este, cuando no fui capaz de entrar a mi habitación en un hotel en Córdoba (Argentina) donde mi llave no funcionaba. El problema, me indicaron en la recepción, era que no debía hacer caso de la flecha dibujada en la llave sino que debía introducirla al revés. ¿Qué creéis que hago cada vez que estoy frente a una puerta que no se abre? ¿Cuál es el proceso que se produce en mi cerebro para traerme exactamente esa experiencia en ese momento exacto y sin que yo haga ninguna petición? ¿Y cómo la guardó la primera vez que eso sucedió en Córdoba? ¿Y donde la guardó? ¿Y qué mecanismo usa para encontrarla? ¿Y cómo reconoce que me hace falta?

Todas estas preguntas forman la base de la gestión del conocimiento y claramente dependen del proceso de aprendizaje. Si yo no hubiese aprendido de lo que me pasó en Córdoba, no habría nada que gestionar. La gestión del conocimiento la necesito cuando tengo problemas que no soy capaz de resolver porque hasta ese momento, mi propio conocimiento me basta y me sobra para manejar las situaciones que enfrento.

¿Qué es un problema? Es aquella situación que no eres capaz de resolver, no porque no sea posible hacerlo, sino, por lo general, porque no dispones del conocimiento necesario para hacerlo. Lo que puede ser un problema para mí, no tiene por qué serlo para mi vecino. Einstein tenía una frase muy oportuna para este análisis: "No puedes resolver un problema usando el mismo pensamiento que usaste cuando se creó ese problema". La brecha entre ese estado inicial (mi problema es que no puedo abrir la puerta de mi habitación) y el estado superior donde soy capaz de resolverlo (abro la puerta) es el Conocimiento, ahora tengo algo que antes no tenía y que me permite hacer cosas que antes no podía hacer. Y el proceso necesario para generar ese conocimiento se llama Aprendizaje que es sin lugar a dudas, la habilidad más importante para vivir y sobrevivir. Debido a que no sabes lo que no sabes, solo te das cuenta de tu ignorancia cuando enfrentas una situación donde lo que sabes no es suficiente para resolverla. Lo cierto es que mientras no eres consciente de que tienes un problema, no crees necesario aprender. Y ocurre que si no



entiendes como se aprende (y crees que todas las formas de aprender son similares) no puedes diseñar un sistema de gestión del conocimiento. Dime cómo es tu sistema de gestión del conocimiento y te diré como crees que aprende la gente... Si dispones de una plataforma tecnológica sofisticada, una base de datos de gestión documental extensa, etc. significa que crees que las personas aprendemos leyendo documentos, que necesitamos todavía más información y que aplicar lo leído (si tenemos la suerte de recordarlo) es automático y dará resultado.

El sentido de la Gestión del Conocimiento es hacer llegar el conocimiento que se necesita a quien no lo tiene. ¿Cómo se hace esa transferencia? Muchos creen que es una operación idéntica a la que realizan con sus cuentas bancarias... Imaginemos que yo tengo Conocimiento sobre cómo escribir artículos y otra persona quiere aprender ¿Cómo puedo explicitar ese Conocimiento? Podría escribir un manual al respecto pero ¿Es eso explicitar el Conocimiento? Existen millones de manuales en las librerías, bastaría leerlos para saber escribir artículos, gestionar empresas o ser feliz. ¿Cómo puedo transferir mi Conocimiento para escribir artículos? No se puede transferir directamente, lo que puedo hacer es crear las condiciones para que esa persona lo quiera aprender pero yo no le puedo enseñar de forma directa. Podría diseñar un programa de aprendizaje donde este aprendiz practique la experiencia de escribir artículos y yo le ayude en el proceso cuando tenga problemas y le dé feedback para que vaya mejorando pero no puedo hacer mucho más. Mi conocimiento es una estructura neuronal (producto de un largo proceso de aprendizaje) y que por más que yo quiera regalarlo generosamente, no lo puedo transferir.

La única forma de gestionar conocimiento en una organización es identificarlo, priorizar cuál es el crítico y definir una estrategia para que cada persona cuente siempre con el conocimiento que necesita para llevar a cabo de forma eficiente cualquier tarea que forme parte de su trabajo.

La Gestión del Conocimiento sólo puede desplegarse indirectamente, actuando sobre los dueños del conocimiento pero no de forma directa



sobre el conocimiento mismo porque ocurre igual que cuando tratas de agarrar unas gotas de mercurio con las manos: se te escapa, se escurre, es inasible.

Esta realidad exige pensar estrategias para llegar al corazón de las personas porque es allí donde reside parte del conocimiento. Las personas lo comparten si quieren y para que quieran hay que crear condiciones que no surgen de forma espontánea ni mucho menos. Nadie discute que cambió la sociedad, la forma de hacer negocios y la relación de las personas con las empresas. La gran tarea pendiente (y a su vez el principal obstáculo para la gestión del conocimiento) es cuánto tardarán las estructuras organizacionales en darse cuenta de esta realidad y adaptarse. Me temo que este cambio va para largo porque lo que está en juego no son los resultados, el desempeño o el conocimiento sino el poder...

Desde luego, no puedes gestionar la lluvia o el sol, pero no hay excusa para que, al menos, el terreno esté perfectamente preparado para cuando eso ocurra. Para que la gestión del conocimiento germine, las empresas tienen que estar trabajadas, organizadas y abonadas de forma diferente a la que conocemos.

### **3. EL PRENDIZAJE INFORMAL HOY EN DÍA**

**Jay Cross**

Internet Time Alliance

El aprendizaje informal se diferencia del aprendizaje tradicional en que no cuenta con un currículum. Hay quien habla del objetivo, pero es la persona que aprende la que calcula la manera de alcanzarlo. Los estudiantes que recurren a técnicas informales tienen libertad para seleccionar cuánto aprendizaje necesitan para tener el trabajo terminado.

Cuando escribí el libro *Informal Learning, Rediscovering the Natural Pathways that Inspire Innovation and Performance*, me vi obligado a sufrir las consecuencias. Me concentraría en mi propio aprendizaje informal. Actuaría de modo más espontáneo; sería yo mismo.

El primer congreso Web 2.0 tuvo lugar en el Centro Moscone de San Francisco. Un grupo paralelo organizó un contracongreso, Web 2.2. El congreso principal seguía el formato habitual de participación de



expertos; por el contrario, el contracongreso era más informal.

Los organizadores del Web 2.2 me eligieron como primer ponente. El tren que tomé hacia San Francisco llegó tarde esa mañana. Fui corriendo hacia el lugar de la reunión y entré justo cuando me estaban llamando desde la tarima.

Sin aliento y aturullado, solté: "Estoy muy contento de haberlo conseguido esta mañana porque espero con impaciencia escuchar lo que tengo que decir". He recordado el momento desde entonces.

Así que cuando los organizadores del Congreso Internacional EDO me pidieron que escribiera un texto entre 36.000 y 40.000 caracteres, me rebelé. Ya no preparo un discurso y lo leo para el público. La espontaneidad y la sorpresa mantienen al público despierto y con curiosidad. Leer un texto no mantiene la sorpresa.

Todavía no he preparado la presentación que daré en Barcelona. Pero puede que tenga alguna coincidencia con los próximos 40.000 caracteres de este artículo.

### **3.1. *El aprendizaje informal es... ¿Qué es "aprender"?***

"Aprender" es adquirir la capacidad de tener algo hecho. Empieza con un propósito o una intención y termina con un logro. Si no cambia el comportamiento ni mejora la disposición del comportamiento, no ha habido aprendizaje, por lo menos no el tipo de aprendizaje en el que están interesados los ejecutivos.

### **3.2. *Aprendizaje social***

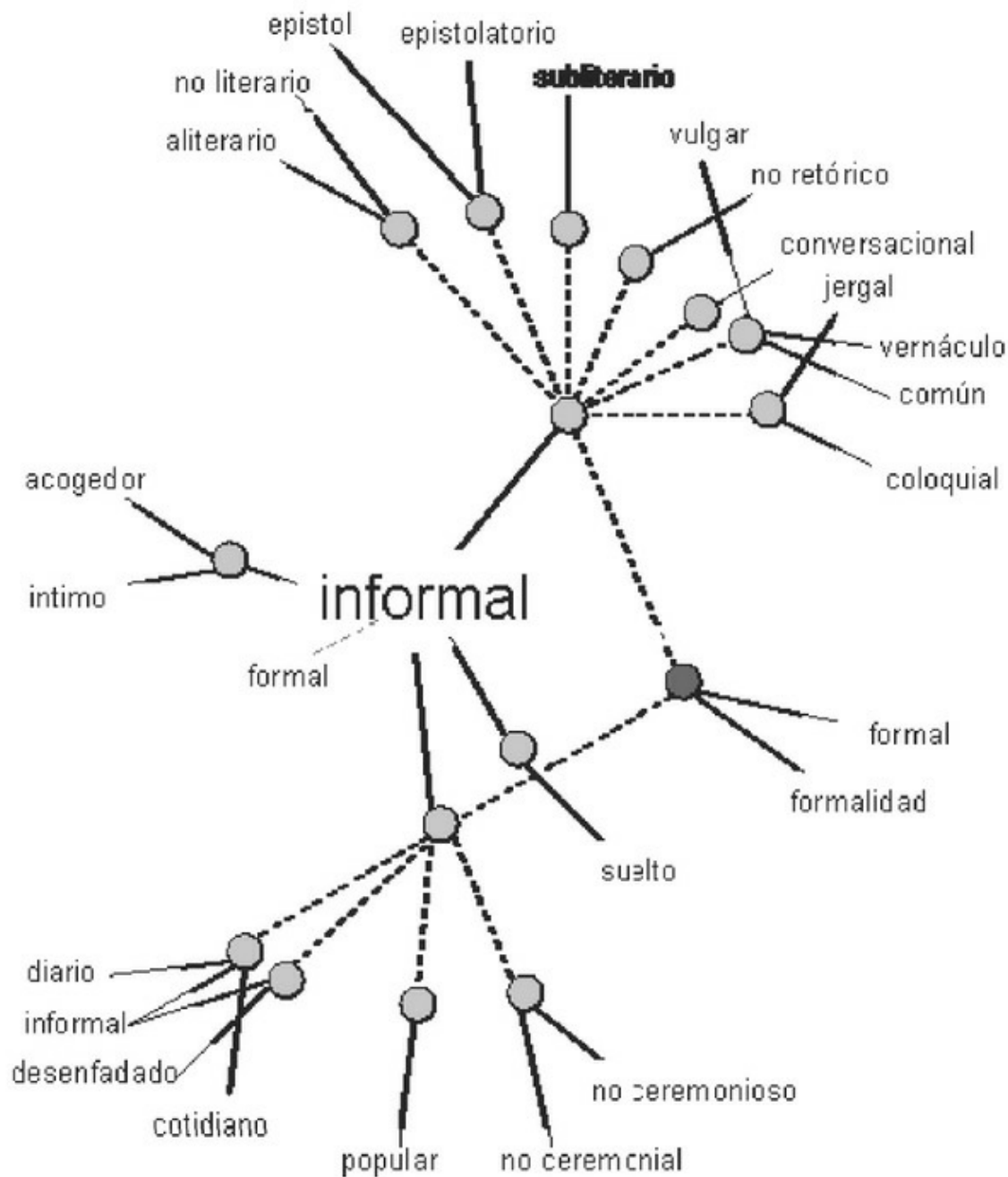
Casi todo el aprendizaje es social. Aprendemos de las relaciones con los demás. Una pequeñísima parte del aprendizaje puede denominarse "autoaprendizaje". Uno puede aprender por sí solo a no sentarse encima de una estufa caliente, pero la mayoría del aprendizaje, tanto si es formal como informal, es social.

### **3.3. *Aprendizaje formal e informal***

Todo el aprendizaje tiene una parte formal y otra informal. En la mayoría de las clases formales, uno aprende en sesiones con otros estudiantes y sus propias prácticas informales (en mi caso, hacer garabatos me refuerza la memoria). Asimismo, la mayoría del aprendizaje informal sin disciplina será incomprensible sin las tradiciones del lenguaje, los marcos culturales y las visiones



compartidas del mundo.



### 3.4. El significado de "informal" (8)

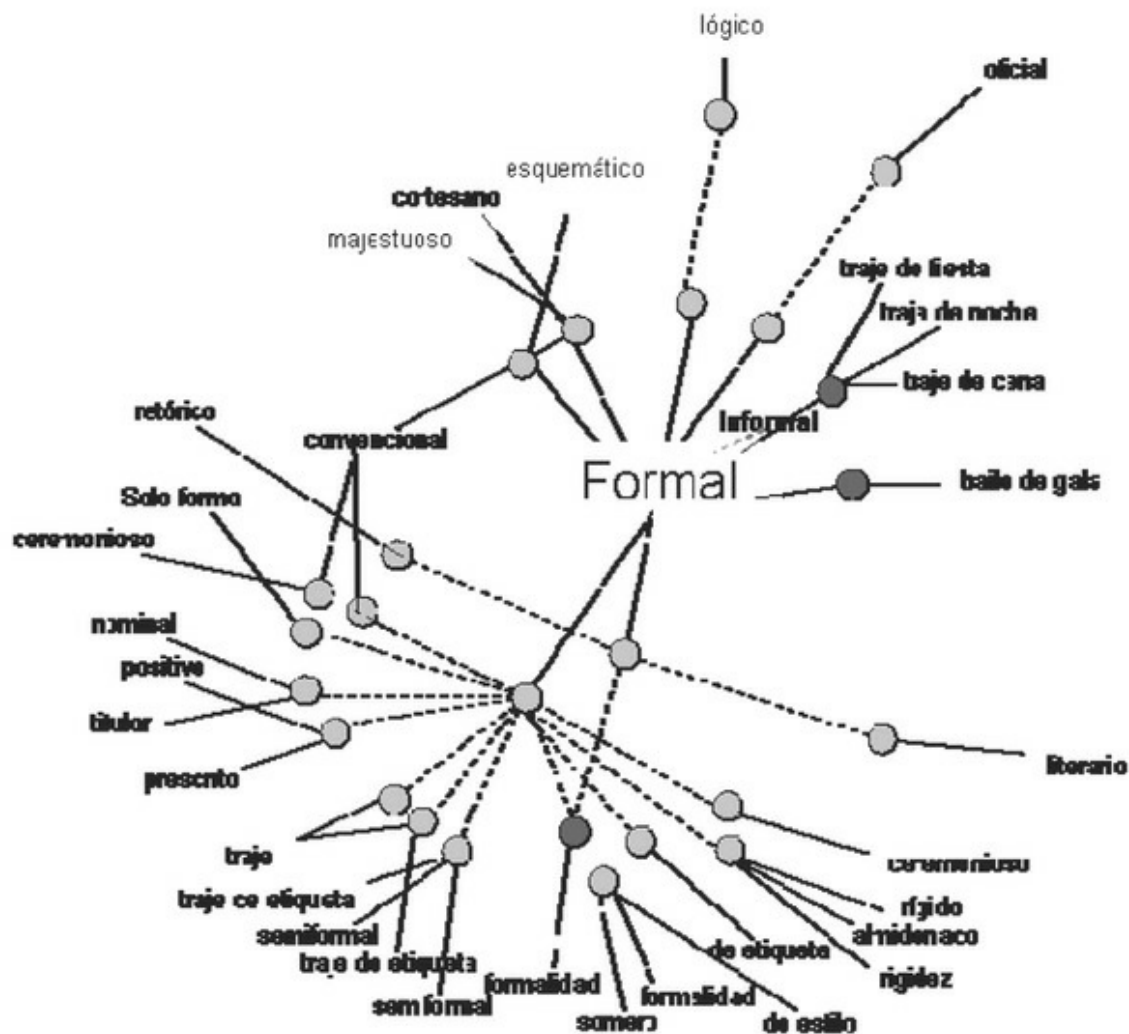
"Informal" es una palabra peliaguda. Para algunas personas, implica ser descuidado, caótico, sin disciplina, no oficial, relajado, coloquial, apto para los momentos en los que se está en familia o con amigos pero no para las ocasiones oficiales, no ceremonioso. Otras lo toman como antónimo de "tenso"; es natural, sin ataduras, individual, espontáneo, auténtico. No significa irresponsable, displicente, frívolo o



sin propósito.

### 3.5. El significado de "formal"

El antónimo de "informal", "formal", implica seguir una manera acordada y a menudo oficial de hacer las cosas. Tiene que ver con estar en concordancia con las convenciones establecidas, adherirse a los estándares tradicionales, hacer las cosas de manera organizada, metódica, correcta, convencional, seria y refinada <sup>(9)</sup>. Es lo que voy a denominar "aprendizaje tradicional".



En la conferencia sobre aprendizaje en línea de 1999, SmartForce anunció que dejaba de ser CBT Systems y se convertía en "the eLearning Company" ("la empresa de aprendizaje en línea"). Sus nuevos símbolos eran el único sitio de la exposición en la que se encontraba la palabra "eLearning" ("aprendizaje en línea").

Seis meses después, la Conferencia ASTD celebrada en Dallas empezó



con un sketch sobre el Sr. E-learning. Decenas de vendedores "secuestraron" el término "e-learning", muchos de los cuales lo único que habían cambiado era sus folletos y sus logotipos.

Esta vieja historia se está repitiendo. Pero esta vez los vendedores intentan reivindicar el término "aprendizaje informal". De nuevo, la mayoría de los vendedores dice tonterías. Aunque necesitamos un vocabulario más riguroso y de más calidad. A principios de esta semana, algunos de mis colegas y yo preparamos un ataque contra los charlatanes que habían incorporado el aprendizaje informal en sus sistemas de gestión del aprendizaje, una noción absurda a primera vista.

Así pues, ¿qué podemos hacer para conservar el nombre correcto y crear mayores oportunidades para el aprendizaje informal? Estamos en contra de los consultores que se comportan como si repetir como loros el conocimiento común fuera una acción. Muchos vendedores afirman que abarcan el aprendizaje informal pero no han cambiado nada más que los folletos. Ambos grupos están liados con trampas semánticas como "formalizar lo informal" cuando deberían buscar formas más eficaces de aumentar la productividad del aprendizaje.

Recuerdo algo que George Siemens dijo el pasado mes de noviembre en el Seminario Internacional sobre Aprendizaje Social Abierto (OSL, según las siglas en inglés), que tuvo lugar justamente en Barcelona. Dijo: "Las personas no aprenden abstracciones". Desde entonces me he dado cuenta de que mucho de lo que se dice sobre el aprendizaje informal es abstracto. Este es el motivo por el que los timadores pueden engañar a la gente y por el que se cuestiona el valor del aprendizaje informal.

Hace dos meses, la revista *Chief Learning Officer* publicó un artículo mío sobre palabras <sup>(10)</sup>. Los palabras eran "learning" ("aprendizaje"), "learner" ("aprendiente"), "social", "informal", "training" ("formación"), "knowledge management" ("gestión del conocimiento"), "eLearning" ("aprendizaje en línea"), "ROI" ("retorno de la inversión") y "Web 3.0". Usted los puede decir y yo también. Sin embargo, nunca jamás utilice estas palabras con un ejecutivo de alto nivel, puesto que malinterpretará lo que diga. Si dice "aprendizaje", el ejecutivo pensará



en "escolarización" y con eso perderá su presupuesto.

Uniendo estos dos conceptos (que nuestras descripciones de "aprendizaje informal" tienen que ser más concretas y que algunas palabras confunden más que aclaran), me pregunté si podía documentar a modo de ejemplo casos reales de historias que no contuvieran ninguno de los palabros.

Entonces uno puede cuestionar a un vendedor si puede hacerlo. Puede preguntar a un ejecutivo qué le gustaría que hiciéramos.

Supongo que vale la pena intentarlo, así que voy a compartir unas historias, algunas mías y otras de la web de Dave Wilkins Learn.com, que describe los contextos de aprendizaje social e informal sin denominarlos con estas palabras.

### **3.6. Historias sobre el trabajo inteligente**

*\* El valor de no reinventar la rueda*

Los trabajadores de IBM George y Martha necesitan rescatar por separado la información contenida en una propuesta que IBM había hecho a Mt. Vernon Industries hace tres años.

George buscó en los archivadores de su oficina. Preguntó a un compañero del cubículo de al lado si sabía dónde podía estar la vieja propuesta. Después le preguntó a los de la cafetería. Estamos ante una situación típica. Los trabajadores del conocimiento piden ayuda a las personas que tienen más cerca en lugar de a las personas que es más probable que sepan lo que están buscando. Pasan una cuarta parte de su tiempo buscando información y una cantidad de tiempo equivalente evaluando lo que encuentran. George nunca encontró la propuesta que estaba buscando, así que tuvo que volver a crearla. Esto también es típico; los trabajadores del conocimiento dedican el 13 % de su tiempo a generar documentos, el 90 % de los cuales ya existen. Apenas les deja suficiente tiempo, 14 %, para gestionar el correo electrónico **(11)**.

Martha, por su parte, buscó en el directorio en línea Blue Notes de IBM. Rápidamente identificó a la persona encargada del negocio con Mt. Vernon y observó que estaba en su oficina. Diez minutos después tenía una copia electrónica de la propuesta.

*\* Más por menos*



Jack y Jill son representantes de ventas de Widget Corporation. Jack descubrió el último producto de Widget a partir de una presentación de 50 minutos en la reunión anual de ventas de Widget. Jill no asistió a la reunión pero miró un video de 10 minutos sobre el producto narrado por un gestor de proyectos.

Jack es humano. Su mente empezó a ir a la deriva a los diez minutos. Tenía resaca y apenas había dormido, unas condiciones pésimas para recordar algo. Olvidó dos terceras partes de lo que aprendió sobre el nuevo producto porque no volvió a repasar la información hasta una semana después.

Jill miró el video de presentación del producto cuando le vino bien antes de explorar una posibilidad. Quería tener el máximo conocimiento posible antes de la llamada, así que puso toda su atención en el vídeo. Se lo descargó en el portátil y lo volvió a mirar al día siguiente. Repitió unas cuantas frases clave que quería tener en la cabeza durante la llamada.

¿Quién tiene más posibilidades de cerrar un trato, Jack o Jill? Lo más probable es que Jill recuerde dos o tres veces más de información que Jack.

*\* El tiempo es oro*

Sam se incorporó al equipo de vendedores de Sun en 1998 y Janet lo hizo en 2000.

Una semana después de que lo contrataran, Sam asistió a un programa de formación de una semana en el campus principal de Sun. Él y otras 120 personas que se incorporaban a Sun ese mes soportaron una formación de sol a sol sobre las características del producto y los beneficios. Era como estar en un campamento de entrenamiento. Después de un rato, Sam sintió que la información le entraba por una oreja y le salía por la otra. Quince meses más tarde, Sam y la mitad de su clase vendían a una cuota de 5 millones de dólares al año.

Jerry, personal de apoyo a las ventas, reconfiguró la formación en ventas de Sun antes de la llegada de Janet.

Janet estudió en línea las características de los productos y no se le permitió ir a la sede de la empresa hasta que hubiera superado exámenes de competencias. Un exigente estudio de caso que requería



coordinación en las prácticas fue el centro de su semana en la oficina central. Además, hubo tiempo para charlas de ánimo y para aprender el sistema de información del nuevo producto. Janet se convirtió en la mentora sobre el sistema de su sucursal y esto le dio tiempo para después interactuar con el personal de ventas experimentado. Janet y la mitad de su clase vendieron a un ritmo de 5 millones de dólares al año en seis meses, inueve meses antes que el grupo de Sam!

El tiempo de rendimiento es una medida útil, puesto que cuantifica la efectividad de la preparación. En el caso de Sun, sus 1.440 nuevos empleados al año disminuyeron el tiempo de cuota un 75 % al año;  $1.440 \times 75 \% \times 5.000.000 \$ = 3.500$  millones de dólares de incremento de ventas. Usted podría querer hacer lo mismo en su empresa.

*\* Diferentes estilos*

Huck se acaba de incorporar a Mississippi Bank como analista de crédito, mientras que Jim es el experimentado responsable de créditos del banco.

A Huck lo han inscrito en un paquete de cursos en línea y seminarios presenciales. Necesita aprender marcos, perfiles de riesgo, nueva terminología, las políticas del banco en material de préstamos, cómo tomar decisiones relativas a los préstamos y qué documentación se requiere. Él y el propio banco quieren que produzca más rápido de lo que se hacía con los diez programas de aprendizaje de un año que estos programas de formación sustituyeron.

Jim ya conoce el estado de las cosas. Hace años que domina todo lo que Huck aprenderá. Jim aprende charlando con amigos e intercambiando historias. No ha asistido a cursos ni talleres durante una década; no es la manera en la que aprenden las personas con experiencia.

Hace dos años el banco se dio cuenta de que era insensato no apoyar a los trabajadores experimentados en su formación; sabían que ofrecerles clases no era el enfoque correcto. Una mejora del 2 % del rendimiento de alguien como Jim es una gran contribución al resultado. El banco instaló una cámara web y enseñó a Jim a conversar con compañeros de otros lugares. Ahora Jim lidera sesiones mensuales en línea en las que los prestamistas comparten lo que han



aprendido.

*\* Los vínculos débiles son fuertes*

Un sociólogo descubrió que las personas que buscan empleo en Silicon Valley siempre encuentran sus trabajos a través de amigos de amigos, lo que se llama "vínculos débiles". Puesto que cada amigo tiene decenas de amigos que uno no conoce, hay muchos vínculos débiles. Además, proceden de diferentes grupos profesionales, tienen diferentes contactos y ven cosas desconocidas para el círculo más cercano de uno. Puesto que las cosas tienen lugar a través de estos vínculos débiles, ¿cómo se puede acceder a ellos?

Los blogs permiten a las personas compartir sus puntos de vista sobre asuntos profesionales y sus vidas personales. Los usuarios de los blogs comparten consejos sobre la gente que vale la pena leer. Llego tanto a gente que no conozco como a gente que conozco.

El fenómeno de los vínculos débiles tiene corolarios misteriosos. Si las personas que uno no conoce pero que conocen sus amigos pierden peso o dejan de fumar, es más probable que uno lo haga también, aunque no se conozcan en absoluto. Del mismo modo, si sus vínculos débiles que no conoce están contentos, uno tiene más probabilidades de que también lo esté. Las personas se preocupaban por las conexiones en los blogs para seguir en el juego.

*\* Cada persona enseña a otra*

En el negocio de las turbinas eólicas, cuando un aerogenerador deja de producir energía, el flujo de caja cae a cero.

Reparar las turbinas eólicas averiadas es un asunto peliagudo. No hay muchas escuelas de reparación de turbinas en el mundo. Trabajar en las turbinas requiere habilidad para la escalada y conocimientos de ingeniería. A menudo los técnicos se encuentran con una situación nueva y poco clara estando a 60 minutos del suelo.

El presidente de una gran empresa de turbinas instaló Yammer, un servicio de mensajería de bajo coste como Twitter con la diferencia de que funciona en redes privadas. Se proporcionaron teléfonos inteligentes a todos los técnicos. Cualquiera que necesite ayuda para arreglar una turbina puede mandar un mensaje a sus compañeros y transmitir fotos o incluso vídeos de las partes averiadas. Las manos



más experimentadas ayudan a los contratados recientemente a aprender su oficio. La empresa calcula que el aumento del tiempo de funcionamiento de las turbinas genera de 3 a 5 millones de dólares al año.

*\* El contenido de los archivadores, al alcance de todos*

Un gestor del producto de Intel preguntó por qué no podían instalar una versión interna de la Wikipedia sólo para uso de Intel. Un apasionado de las web del grupo de las tecnologías de la información la instaló con software gratuito y de código abierto.

Creada originariamente con la intención de registrar la historia y los artefactos de Intel, las noticias de Intelpedia se extendieron como la pólvora. Era el único lugar de la empresa en la que se podía dar y recibir información del ámbito de la empresa. Por ejemplo, se convirtió en la referencia normativa relativa a las siglas usadas en las diferentes divisiones de Intel. La Intelpedia era el lugar al que acudían los equipos para coordinar los proyectos. Los usuarios fiscalizaban los contenidos, subsanando errores y explicaciones cuando daban con ellos.

La Intelpedia aporta más valor que cualquier sistema de gestión del conocimiento. El contenido es relevante porque está proporcionado por las personas que realizan el trabajo. Participan 20.000 empleados, que visitan el sitio más de un millón de veces al año. La Intelpedia ahorra a Intel un mínimo de 20 millones de dólares al año simplemente haciendo que sea fácil encontrar la información.

*\* La regla del 80-20 ahorra mucho dinero*

Cada año una empresa contrata 1.500 trabajadores temporales para ayudar a los clientes con cuestiones fiscales. Los principiantes empiezan con un curso intensivo de preparación de devoluciones fiscales. Sin embargo, el primer mes con una nueva hornada de trabajadores siempre es complicado, puesto que no paran de hacer preguntas.

La empresa aplicó la regla del 80-20 para identificar las preguntas más comunes, a partir de las cuales montó una FAQ (lista de las preguntas más frecuentes). No se tiene que memorizar algo si se sabe dónde encontrarlo.



Los contratados nuevos que utilizaban la FAQ como fuente de ayuda redujeron un 10 % la duración de la llamada media de los clientes y ahorraron un coste agregado en mano de obra de 3 millones de dólares. Además, los clientes recibían un servicio más rápido por parte de los representantes de la empresa, que hablaban con mucha seguridad.

*\* Una acción tan barata como correr la voz salva vidas*

Dos compañeros de clase de la academia militar West Point en Iraq se dieron cuenta de que sus compañeros se volverían más efectivos si podían compartir con sus colegas sus conversaciones vespertinas sobre lo que habían aprendido durante el combate cada día.

Sin permiso del ejército, montaron un blog público, en el que describían nuevas formas de ocultar las bombas trampa, informaban de éxitos obtenidos trabajando con población civil e incluso daban consejos sobre los caramelos que se tenían que comer (un soldado que se detenía a despegar un caramelo de su envoltorio era el blanco perfecto para un francotirador).

El blog se convirtió en una lectura obligada para la mayoría de los comandantes de la empresa en zonas de guerra. Los informes del blog estaban actualizados al minuto. Estaban expresados como si de una conversación real se tratara, algo que el Pentágono nunca habría llegado a dominar. Los blogs eran relevantes y auténticos. Esta práctica ahora se ha extendido a los líderes de sección.

*\* Cumplimiento*

Los empleados de banco John y Mary tomaron parte en formación y exámenes de cumplimiento para certificar sus conocimientos relativos a las leyes de blanqueo de dinero.

La semana anterior, Mary asistió a una sesión durante el almuerzo en la que la gestora de su sucursal mostró videoclips de traficantes de drogas y gánsteres que intentaban hacer depósitos ilegales. Tres veces a la semana durante seis semanas después del examen, Mary recibía una pregunta por correo electrónico para reforzar sus conocimientos. Durante una reunión de personal, su gestora de sucursal le habló de un intento fallido de depositar 80.000 dólares en billetes pequeños en una sucursal cercana.



John asistió a una formación de cumplimiento. Aprobó el examen y no tuvo ningún tipo de seguimiento.

Mary tiene más probabilidades de recordar dos o tres veces más sobre las regulaciones en materia de blanqueo de dinero que John.

*\* Explotar la inteligencia colectiva*

Seis mil ingenieros de software de una empresa privada de telecomunicaciones de ámbito internacional se ponían al día sobre su ámbito en constante cambio leyendo revistas, blogs, boletines especializados, presentaciones en congresos, canales de contenido RSS e informes internos. Cada uno dedicaba de dos a tres horas a la semana a ojear estas fuentes pero nunca podían estar seguros de que no se estaban dejando ningún desarrollo nuevo importante.

El experimentado encargado de gestión designó un director de excelencia técnica para revisar la situación. Identificó nueve comunidades de interés, es decir, amplios temas con los que se identificaban los ingenieros. Contrató a un respetado experto en cada materia para seguir las noticias y las tendencias de cada miembro de su dominio.

Se dio tiempo a los expertos en las materias para que revisaran las noticias. Los miembros de las comunidades les mandaron consejos que debían seguir. Los expertos eran apoyados por usuarios de los blogs que pulían el redactado y hacían la presentación de la información. Tres veces a la semana (en ocasiones con menos frecuencia pero nunca con más), llegaban actualizaciones a las cuentas de Outlook de las personas que se habían suscrito.

Dos terceras partes de los ingenieros, unos 4.000, participaron en el programa. Un ahorro de dos horas a la semana durante un año hace un total de un par de semanas. La nueva forma de distribuir las noticias evita perder 8.000 semanas de horas facturables, más de 25.000.000 \$.

*\* ¿Dónde están mis llaves?*

La memoria humana se deteriora con el tiempo. (¿Alguien se acuerda de qué iba la trigonometría?) Una memoria de elefante puede perdurar, pero las memorias corrientes caen exponencialmente a menos que se refuercen. Una semana después de un taller, el 90 % de



los temas que no se hayan repasado habrán desaparecido. La velocidad de olvido es exponencial: el declive más pronunciado se produce durante los primeros veinte minutos, después durante la primera hora y finalmente la curva se estabiliza tras un día aproximadamente.

En un taller durante su primer mes en un puesto de trabajo, Romeo aprende los procesos de venta de su empresa, adquiere conocimientos sobre productos, características y beneficios, puntos de venta efectivos, campañas promocionales, competencia estacional, modo de procesar los pedidos, ventajas competitivas, fijación de precios, técnicas de prospección, sistema de entrada de los pedidos, previsión de entregas, sistema de cuotas de la empresa y alguna que otra batallita. Es intenso (y, además, el estrés destroza la memoria). Se pregunta qué cantidad de esta información será útil para el trabajo. En el momento en el que necesita usar el sistema de entradas o describir los beneficios de uno de los productos más oscuros, su mente está totalmente en blanco. Estamos ante la regla, no ante la excepción. Estudios demuestran que solo entre un 10 % y un 15 % de lo que los vendedores aprenden en un taller se manifiesta en el trabajo.

Juliet se incorporó a la empresa el día después de que terminara el taller de Romeo. Ella había tenido que aprender las cosas nuevas interrumpiendo. Por suerte, su jefe era un mentor generoso y talentoso. Cuando Juliet necesita hacer algo, por ejemplo, dar un precio, busca lo que puede en la intranet de la empresa. Pregunta a los vendedores más experimentados. Si estas estrategias no tienen éxito, pide ayuda a su mentor. Se preocupa sólo por lo que dura hacer el trabajo, no por la historia que lo rodea. Tan pronto como aprende lo que necesita saber, lo aplica. Esta aplicación de lo que había aprendido reforzó lo aprendido y fortaleció su memoria. Superó la curva de olvido.

Juliet dedicará más tiempo y esfuerzo que Romeo a aprender su trabajo pero el conocimiento de ésta es mucho más probable que esté ahí cuando lo necesite.

*\* La gente como nosotros*

Un secreto poco conocido es que las personas aprenden de personas



como ellas. Los niños aprenden más de los niños con los que juegan que de sus padres. Uno se identifica con sus amigos; las autoridades están en otra categoría. Considere: ¿qué tiene más credibilidad para usted: un comunicado preparado por su director ejecutivo o un rumor de radio macuto? Naturalmente, esperamos que la información veraz provenga de nuestros amigos y las sandeces de las otras clases.

Orville escuchó cuatro presentaciones sobre la emocionante nueva tecnología de la empresa. El jefe de ingeniería explicó sus cuestiones técnicas. El gestor del producto le explicó el motivo por el que la nueva oferta eclipsó la competencia. El gestor de ventas describió los incentivos para los primeros pedidos. El ejecutivo de la división mostró que los nuevos productos eran el eje central para hacer los números del año. Después continuó en el correo electrónico del día.

Wilbur fue al intercambio en línea de aprendizaje de la empresa. El intercambio permite a cualquier vendedor subir fácilmente presentaciones improvisadas. Observó que la jefa de la división de ventas pronunciaba una convincente presentación de cinco minutos que había utilizado para cerrar un acuerdo masivo. Observó que su amiga Amelia explicaba que se trataba de ventas continuadas para clientes que creían en la visión de la empresa.

¿Quién espera que realice mejor su trabajo al día siguiente? Orville despilfarró un día de ventas (coste de oportunidad = ¿20.000 \$?); Wilbur aprendió lo que necesitaba en una tarde. ¿Cuál es el retorno de la inversión de las presentaciones formales estos días?

#### *\* Refuerce su ecosistema*

Una de las compañías de software para empresas más grandes del mundo sabía que le faltaba capacidad para soportar el nuevo lanzamiento de su plataforma. La empresa creó una red en línea en la que los clientes podían hacer preguntas y los asesores sobre software, en nómina o independientes, podían responder.

Los clientes puntuaban la calidad de las respuestas que recibían. Los asesores competían por obtener puntos basándose en la calidad de sus respuestas. Los clientes recibían un buen consejo, mientras que los asesores recibían reconocimiento y una forma de promocionar su valía.



Tanto el tiempo de respuesta como la calidad de la misma mejoraron respecto a la antigua época en la que la empresa respondía todas las preguntas de los clientes ella misma. Se han respondido más de 1.000.000 de preguntas procedentes de los 95.000 clientes de la empresa utilizando este sistema. La mayoría de las preguntas se han respondido gracias a asesores independientes, no empleados. La red recientemente alcanzó los 2.000.000 de miembros.

SAP ofrece tres comunidades diferentes que proporcionan información, recursos de confianza y verdadera coinnovación. Con más de 1.300.000 miembros en más de 200 países, los miembros tienen acceso a las 6.000 contribuciones al día de miembros de talla mundial. Con más de 500.000 exclusivos visitantes al mes -y un millón de hilos de discusión- las comunidades SAP crean respuestas rápidas y de gran calidad para las preguntas de los clientes.

SAP Developer Network (SDN) es una red activa en línea que ofrece contenido muy técnico para desarrolladores SAP, analistas, asesores y administradores en SAP NetWeaver.

Los miembros de SDN tienen acceso a artículos técnicos, libros blancos y manuales de instrucciones, así como unos 200 foros moderados, blogs de expertos, descargas de software, gran cantidad de materiales para aprendizaje en línea y una wiki que apoya la comunicación abierta. Como miembro, cuanto más se participe y contribuya, más se obtendrá a cambio a través del Contributor Recognition Program.

Las recompensas para la empresa de software se escapan de los cálculos: ¿100 millones de dólares? ¿Cómo se puede situar el valor de hacer que una empresa de 10.000 millones de dólares siga prosperando? ¿Vale la pena externalizar el servicio de atención al cliente por una miseria de dinero?

#### *\* Enciclopedias*

Hace quince años, dos grupos empezaron a escribir enciclopedias. Uno tenía los bolsillos llenos, pagó a un arsenal de expertos para que redactaran artículos y se cubrieron las espaldas con una gran cantidad de anuncios en todo el mundo. La otra la crearon miles de aficionados independientes no pagados y sin hacer publicidad.

El año pasado la enciclopedia Encarta de Microsoft salió del mercado.



En marzo de 2009, Microsoft anunció que descontaba las versiones en línea y en disco de la Encarta. El sitio web de MSN Encarta de todos los países excepto Japón se cerró el 31 de octubre de 2009. La web nipona de Encarta se cerró el 31 de diciembre de 2009.

Desde que se creó en 2001, la Wikipedia ha crecido rápidamente hasta convertirse en uno de los sitios webs de referencia más grandes con cerca de 68 millones de visitantes al mes desde enero de 2010. Hay más de 91.000 contribuyentes activos que trabajan en más de 15.000.000 artículos en más de 270 lenguas. Hasta la fecha, hay más de 3 millones de artículos en inglés. Cada día, cientos de miles de visitantes de todo el mundo editan conjuntamente decenas de miles de cuestiones y crean miles de artículos nuevos para aumentar el conocimiento contenido en la enciclopedia Wikipedia.

En 1974, Xerox abrió las puertas de la Xerox Document University en las afueras de Leesburg (Virginia), con un coste de 55 millones de dólares. El objetivo principal era formar a los técnicos sobre complejísimas fotocopadoras que combinaban tecnología óptica, digital y mecánica en una frágil máquina. A pesar de la inversión, Xerox no quedó contento con los resultados originales. Los técnicos aplicaban pocas de las lecciones aprendidas en la Xerox Document University.





### La Xerox Document University

Xerox PARC contrató a un antropólogo, Julian Orr, para que investigara. Orr descubrió que la formación y la documentación de Xerox describían un mundo lógico y coherente. Una hoja de ruta de localización y solución de problemas mostraba la secuencia de pasos que se debía llevar a cabo para reparar una máquina, pero no lo que se debía hacer cuando se había llegado al final de la ruta. Orr descubrió que la vida no es tan simple. Las máquinas de Xerox son estafalarias. Es como si tuvieran personalidad propia. Los representantes llegan a conocer sus máquinas del mismo modo que un pastor conoce sus ovejas. Pueden parecernos iguales a usted y a mí, pero un pastor sabe el nombre de todas sus ovejas y conoce su comportamiento.

Los técnicos crearon historias para narrar los complicados procedimientos utilizados para reparar determinadas máquinas. Compartían las historias en la cafetería o en el bar. Se estaban formando los unos a los otros.



Xerox compró transmisores-receptores a los técnicos, lo que generó una mejora del 300 % en la curva de aprendizaje de los representantes. En 1994, Xerox vendió el edificio de la Document University.

NOTA: Las historias que se reproducen a continuación han sido recopiladas y escritas por Dave Wilkins y aparecen en The Social Enterprise Blog (12) y se utilizan con autorización.

*\* Ace Hardware*

Ace Hard creó un tablón de anuncios, en principio para 300 negocios, pero posteriormente lo extendió a 4.400 tiendas de propiedad independiente, que contenía preguntas, información sobre proveedores y ayuda en caso de emergencia.

En la mayoría de las ferreterías, hay un vendedor de pelo gris que sabe de todo. Por ejemplo, usted describe torpemente que quiere poner un comedero para pájaros en un palo y el viejo le dice: "Lo que necesita es una abrazadera." O quiere colgar unas persianas: "Necesita pasadores", le advierte. Sus conocimientos sobre chismes son interminables: uniones en T, tornillos de cabeza plana, tacos de vuelco, reóstatos, tensores, válvulas de bola, etc.

Aunque Ace no hace públicos sus resultados financieros, dice que su inversión en la comunidad en línea ha incrementado tanto sus ventas que ha obtenido un retorno de inversión del 500 % sobre la inversión del primer semestre. La empresa estima que por lo menos un tercio de sus comerciantes utilizan el sitio semanalmente o con más frecuencia. Algunos lo consultan todos los días. (13)

*\* FindLaw*

FindLaw es un sitio para que el usuario encuentre abogados y asesoramiento legal. Una gran parte de este sitio consiste en un intercambio en el que los usuarios pueden dejar una pregunta sobre un tema legal y los abogados pueden proporcionar respuestas. Similar conceptualmente a LinkedIn Answers, el sitio es una interesante mezcla de conocimiento emergente y formal. Obviamente, la abogacía se basa en las leyes o en los precedentes, pero la aplicación de las leyes o de los precedentes a los caprichos únicos de cada caso es emergente.



Para reducir los costes de apoyo para el producto Sync, Ford Motor Company hizo que sus clientes recurrieran al sitio SyncMyRide. El producto tiene muchos dispositivos que el fabricante ha aprobado que se usen con Ford. Sin embargo, los clientes encuentran otros dispositivos que también podrían funcionar y comparten consejos y trucos acerca del uso de Sync. El sitio presume de tener más de 10.000 usuarios activos (que tienen que entrar un número de chasis para ser conforme a las regulaciones del gobierno) y más de un millón de consultas de mensajes.

*\* Cook Medical*

Cook Medical utiliza las discusiones como un mecanismo para que las personas que padecen una enfermedad concreta puedan apoyarse y darse consejos e ideas unas a otras para hacer más llevadera su dolencia. Los médicos y los especialistas utilizan un chat aparte para compartir e identificar buenas prácticas existentes y emergentes. Como sucede en muchas de estas historias emergentes, la comunidad no está restringida a "empleados", sino que extiende el concepto de lugar de trabajo para incluir asesores externos y similares.

*\* Google*

Google lleva muchos años utilizando mercados de predicción, pero ya en 2005 (hace eones si lo medimos con el tiempo del mundo web), tenía resultados excelentes. Recientemente, se ha realizado un análisis sobre la manera en la que los mercados de predicción de Google se destinan a las redes sociales. Best Buy está usando mercados de predicción para hacer el seguimiento del progreso hacia la consecución de unos objetivos concretos. Los trabajadores venden y compran existencias en determinadas iniciativas basadas en probabilidades de resultados. Es parte de la estrategia global, que también incluye wikis, blogs, compartir ideas y debates. Eli Lilly ha utilizado con éxito mercados de predicción para identificar candidatos a fármacos que conseguiría mediante pruebas clínicas. American Express llevó a cabo un proyecto para sus miembros para pedir ideas para mejorar el mundo. Los miembros luego votaban los resultados y la idea ganadora recibía entre 1 y 5 millones de dólares.

*\* P&G*



P&G básicamente se ha convertido en I+D en su encabezamiento solicitando ideas del público general y de sus clientes. Más del 50 % de las nuevas ideas de productos de P&G proceden de fuera de la empresa y, al mismo tiempo, la compañía ha reducido significativamente los esfuerzos en I+D.

*\* Innocentive*

Innocentive fue fundada por dos alumnos de Eli Lilly como un sitio para terceros con el objetivo de que las empresas aprovecharan la experiencia externa para resolver problemas científicos complejos o inextricables. Es básicamente un mercado que conecta personas que buscan con otras que resuelven. Las que buscan anuncian retos y problemas, y asocian recompensas dinerarias para los que resuelvan el problema, y los solucionadores de problemas aportan soluciones. Si la solución funciona, se les paga. Hasta el momento, se han publicado más de 800 retos y algo menos del 50 % de estos se han solucionado con 3.000 de dólares como recompensa para los solucionadores. (Wikipedia tiene un buen sumario de referencias que se pueden seguir.)

Siguiendo el éxito de la i-Zone, Cisco decidió abrir un concurso entre el público para solicitar ideas par nuevos productos o servicios que Cisco pudiera buscar. A través de esta iniciativa i-Prize, Cisco identificó un mercado potencial para conseguir una red de energía eficiente para la red de suministro, donde Cisco probablemente invertirá más de 10.000 millones de dólares en los próximos años. El equipo ganador estaba liderado por un estudiante universitario alemán.

*\* GoldCorp*

La historia de GoldCorp se cuenta en Wikinomics: How Mass Collaboration Changes Everything. Un empresario compra una empresa de minería del oro, un tema sobre el que no sabe nada. Ninguno de sus expertos es capaz de encontrar oro en sus diversos emplazamientos y el empresario decide publicar todos sus datos de minería en línea (algo que se sale de las prácticas habituales en el mundo de la industria). Ofrece una recompensa sustanciosa a quienes puedan ayudarle a encontrar oro. El resultado fue un gran éxito, mucho dinero, contribuciones de personas de toda clase de ámbitos,



muchas de las cuales sin experiencia en minería.

*\* Idea Zone*

Compartir ideas internamente a través de Idea Zone produjo 3.000 millones de dólares en nuevas oportunidades de mercado para Cisco. Se aportaron 400 ideas a la wiki interna y después 10.000 empleados ampliaron estas ideas, las mejoraron, las rebatieron, etc., para ayudar a que fueran un número manejable. Después miembros del equipo líder las examinaron y las redujeron a tres ideas conjuntas que supusieron 3.000 millones de dólares en nuevos mercados. Como el caso de Scottrade que se describe a continuación, encaja tanto en la colaboración como en la captación de conocimiento emergente.

*\* Scottrade*

Scottrade ha crecido y no podía continuar tanto con la distribución de nueva información a sucursales nuevas como con la entrada de información de la competencia. Los modelos formales de captación y entrega de información llevaban demasiado tiempo y requerían demasiados recursos, con lo que se pasaron a un modelo de wiki en que todos podían compartir buenas prácticas e información nueva. Esta solución, como muchas otras de esta lista, es también un gran ejemplo de la manera en la que se puede facilitar la colaboración y compartir información.

*\* Cienna*

Cienna ha desarrollado una comunidad técnica de socios para conectar los socios con los recursos internos sobre el producto dentro de Cienna para llevar a cabo innovación. Lo están haciendo por medio de compartir ideas, eventos y conferencias virtuales, y debates. "Las conversaciones son estratégicas para muchas personas por muchas razones diferentes...". La parte emergente es la captación de nuevas ideas para conseguir innovación del producto.

*\* John Deere*

John Deere creó una comunidad privada y exclusiva que permitiría a los dueños de tractores que participaban establecer debates entre iguales, conectar con gestores del producto en tiempo real, compartir ideas sobre la mejor manera de utilizar la maquinaria John Deere y proponer sugerencias de mejora de los nuevos productos. La



comunidad permite a Deere captar conocimiento de su segmento de mercado más exclusivo, lo que ayuda a mejorar los productos y a desarrollar nuevas características. Como sucede con muchas de estas historias, la comunidad se basa en colaborar entre iguales, compartir entre propietarios y captar conocimiento emergente, ideas y buenas prácticas. También trata, al igual que Cienna e iRise, sobre derribar los muros entre el mundo "fuera de la empresa" y "dentro de la empresa".

*\* Caterpillar*

La red de conocimiento de Caterpillar tiene 3.000 comunidades de prácticas activas, con el 200 % de retorno de inversión para las comunidades internas y 700 % externamente. Se ahorraron 75 millones de dólares hace cinco años. ¿Creen que esto es nuevo? Por cierto, hace cinco años, el 85 % del valor de Caterpillar se basaba en su capital intelectual y sólo el 15 % procedía de sus activos fijos. Piense en este caso si tiene persistentes dudas de que hemos pasado completamente a una economía de red y de conocimiento, en contraposición a una economía industrial.

*\* British Airways*

British Airways utiliza los debates como una forma de hacer que sus tripulaciones de vuelo estén conectadas. Las tripulaciones de vuelo son imprescindibles y los equipos están juntos durante períodos cortos de tiempo, con lo que es importante que compartan información unos con otros de manera colectiva. En ocasiones el resultado se acaba convirtiendo en un "hablar por hablar". Otras veces, los debates captaron conocimiento emergente.

### **3.7. Conclusiones**

Cada una de estas historias describe algún modo de aprendizaje social o informal. Se aprenden lecciones y las personas obtienen mayor rendimiento.

Las técnicas no son tradicionales, sin duda alguna. Hemos hablado de blogs, wikis, FAQ, mensajería instantánea, utilización de las masas como fuente de información, ideas compartidas, debates con compañeros, con expertos, con clientes, aprendizaje bajo demanda, chat, mercados de predicción, externalización de la innovación,



comunidades de prácticas, redes temáticas, colaboración, localización del conocimiento, aprendizaje a través de vídeos, podcasting, coaching, contenido creado por el usuario, aprendizaje a partir de experiencias, tutorización y aprendizaje entre iguales.

Todas tienen como resultado un trabajo inteligente.

¿Por qué creo yo que estos ejemplos funcionan mejor que el aprendizaje formal? Sospecho que es porque las personas que están aprendiendo eligen lo que necesitan saber. El contenido es relevante y las personas que aprenden están motivadas para continuar hasta dar con la solución; el aprendizaje se ve reforzado inmediatamente con la práctica y el contenido es conocimiento práctico y empezando desde la base.

¿Qué podríamos hacer para mejorar la calidad del aprendizaje informal?

- Legitimizar el aprendizaje informal en nuestras organizaciones.
- Reconocer que el aprendizaje es el trabajo y el trabajo es el aprendizaje.
- Fomentar la confianza, la colaboración y la conexión con los demás.
- Eliminar los obstáculos a la conversación y la experimentación.
- Optimizar la ecología de aprendizaje de la organización, su "paisaje de aprendizaje".
- Respetar las cosas no ortodoxas, las sorpresas, lo contrario.
- Ayudar a los trabajadores a aprender a aprender.
- Aprovechar las ventajas que ofrece la web y la democratización de la mano de obra.
- Buscar la innovación.

## **4. NUEVAS ESTRATEGIAS FORMATIVAS PARA LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS**

**Jesús Martínez Marín**

### **4.1. Introducción**

Hasta hace muy pocos años el escenario físico de la Administración



Pública había contado con unos pocos elementos que habían permanecido inalterables en el tiempo: la máquina de escribir, un buen archivo y el funcionario adscrito a la oficina. Y, al otro lado de la oficina: un buen espacio para las colas de los usuarios. Esta imagen fue tan potente que se ha quedado grabada en el imaginario colectivo (culpa de ello quizás la tuvo ya Jose María de Larra con su obra "El pobrecito hablador" que lo reflejaba con toda crudeza). Ha sido a partir de los últimos años que este panorama ha empezado a cambiar. Los escenarios y espacios habituales en la función pública se han dotado de nuevas herramientas y también, progresivamente, a raíz de ellas, están emergiendo nuevas maneras de organizarse, trabajar y aprender.

Esta transformación -y en esto hay amplia coincidencia-, ha sido posible por el impacto de las TICs, las cuales han obrado como una potente palanca facilitadora de cambios. Especialmente importantes han sido, a nuestro juicio, los siguientes:

- 1.** La sustitución de la máquina de escribir por el ordenador personal, posibilitando el almacenamiento fácil, la recuperación rápida, y la reutilización posterior de la información.
- 2.** La aparición del correo electrónico que revolucionó la manera de comunicarse entre los empleados y con los usuarios externos
- 3.** La aparición de Internet de banda ancha.

En este escenario descrito es donde hay que contextualizar los recientes avances operados en lo que ha venido en llamarse Administración Electrónica (e-Administración). Ésta pretende y impulsa la oficina *sin papel* donde los tramites electrónicos substituyen los procesos habituales mejorando la eficiencia y simplificando los procesos. Con la reciente aparición de la ley 11/2007 (Ley de Administración Electrónica), se culmina en cierta manera este proceso de transformación del modelo burocrático de gestión a otro mas en línea con los postulados de la nueva Gestión Pública. (Gamero Casado, 2007. Valero Torrijos, 2007).

No obstante, esta transición aludida no está exenta de un cierto nivel de tensión, ni está siendo, tampoco, homogénea en todos los lugares.



Se citan, a veces, este tipo de dinámicas contrapuestas.

## Sociedad de la Información versus Administración burocrática

- |   |        |                                  |
|---|--------|----------------------------------|
| • Era del conocimiento                              | versus | • Rutinas administrativas        |
| • Era de la colaboración                            | versus | • Compartimentación              |
| • Era de la innovación                              | versus | • Procedimiento habitual         |
| • Era de la participación                           | versus | • Vías regladas                  |
| • Era de las organizaciones flexibles,<br>planas... | versus | • Jerarquización                 |
| • Aprendizaje permanente y<br>situado...            | versus | • Acciones formativas en<br>aula |
| • Red   | versus | • Organigrama                    |

(Adaptado de Guadián, C. 2008)

Pese a esta dinámica tensional, que es propia en las situaciones de transición, ya pueden visualizarse propuestas y experiencias aplicadas que hacen pensar en una Nueva Administración de perfil más colaborativo (Graells y Martinez, 2010).



Administración Tradicional	Nueva Administración
Estabilidad	Cambios discontinuos
Fácil predicción	Impredictibilidad de los fenómenos
Dimensión y escala	Velocidad y capacidad de reacción
“Autoridad y control” de arriba a abajo	Otorgar poder o “facultación” ( <i>empowerment</i> ), liderazgo
Rigidez en la organización	Organizaciones flexibles, “virtuales”
Control por medio de reglas y jerarquías	Control por medio de visión y valores
Información cerrada	Información compartida y fluida
Análisis “racional”, cuantitativo	Creatividad, intuición
Necesidad de certeza	Tolerancia a la ambigüedad
Reactiva: antirriesgos	Proactiva, emprendedora
Guiada por los procesos	Guiada por los resultados
Independencia y autonomía de la empresa	Interdependencia, alianzas estratégicas
Integración vertical	Integración “virtual”
Enfoque organizacional interno	Enfoque en el medio competitivo
Consenso	Discusión constructiva
Orientación hacia el mercado interno	Enfoque internacional
Ventaja competitiva	Ventaja cooperativa

En este trabajo que ahora presentamos nos referiremos a aquellos aspectos relacionados con la formación y el aprendizaje que más están cambiando.

Hasta hace solo cinco años era habitual encontrarse con muy pocas alternativas en la formación de los empleados públicos. Recientemente van abriéndose nuevas vías que conforman un abanico de posibilidades más extenso. Aún siendo los formatos presénciales en aula muy preponderantes, asistimos a la crisis (entendida como transformación) del formato de aula tradicional presencial, del rol del profesor como docente transmisor único de contenidos y de los alumnos pasivos que interaccionan poco con el conocimiento y entre sí.

Estas estrategias formativas tradicionales están siendo parcialmente modificadas. Particularmente desarrollaremos los cambios que se



están operando en los apartados siguientes:

- 1.** Impulso de nuevas formas de creación de conocimiento, a partir de una nueva consideración de la gestión del conocimiento que pone el acento en la colaboración de las personas.
- 2.** Impulso de los aprendizajes informales a raíz de planteamientos derivados del Aprendizaje a lo largo de la vida y del Aprendizaje Permanente ( Comisión Europea, 1995)
- 3.** Impulso de la formación en red en una transición natural de la ya cuantitativamente importante formación *en línea* (e-learning) que reciben los empleados públicos.
- 4.** Impulso de los autoaprendizajes y especialmente, la irrupción de los llamados entornos personales de aprendizaje (EPA, PLEs en inglés) propiciados por las inmensas posibilidades de información, conocimiento y colaboración que abren los nuevos entornos tecnológicos.

#### **4.2. La nueva gestión del conocimiento: hacia la Administración colaborativa**

Tal y como hemos recogido en anteriores aportaciones (Martínez, 2008) en los últimos años se observa una evolución en la disciplina de la gestión del conocimiento que tiende a hacer un uso más intensivo de las nuevas herramientas tecnológicas vinculadas a lo que se ha dado en llamar el movimiento 2.0 (Internet 2.0, educación 2.0, aprendizaje 2.0, etc.). En este cuadro, adaptado de Roulleaux (2008), se aprecia la evolución de la gestión del conocimiento en tres generaciones.

<b>Generación Gestión del Conocimiento</b>	<b>Tipo de Conocimiento</b>	<b>Espacio donde se sitúa</b>	<b>Proceso de Gestión</b>	<b>Tecnología</b>
Primera	Explícito	Artefactos Objetos( <i>Documentos</i> )	Crear Adquirir Preservar	Plataformas Intranet
Segunda	Tácito	Individual Equipos	Compartir Integrar Usar	Distribución Internet
Tercera	Emergente	Comunidad Redes	Colaboración Sinergias	Conectividad Web 2.0

En el contexto de la Administración del Estado, Marta Juan (2004)



afirma que hemos pasado directamente de intentar poner en marcha iniciativas vinculadas a la primera generación de gestión del conocimiento a poner en marcha experiencias vinculadas a la tercera generación. Lo recoge de esta manera *"...durante la primera fase, entre los años 1990 y 1995, el acento estaba en conseguir que la información adecuada llegara a la persona que la necesitaba en el momento en que se había de usar. La segunda fase, se sitúa entre los años 1995 y 2001. En ella tienen una influencia fundamental las ideas desarrolladas por Ikujiro Nonaka en su libro The Knowledge-Creating Company. La máxima preocupación en este período es "convertir el conocimiento tácito en explícito", aunque también empiezan a aparecer con importancia conceptos más sociológicos como las comunidades de práctica.*

*En la actualidad nos encontraríamos ya al inicio de la tercera fase de la gestión del conocimiento. Los conceptos fundamentales en este estadio son los contenidos, las narrativas y el contexto. Las herramientas necesarias en esta etapa deben contribuir fundamentalmente a la creación de redes que conectan estos tres elementos. Además, debemos ser capaces de tratar el aspecto dual de conocimiento (como una "cosa" y como un "flujo").*

Y es que los problemas y dificultades para poner en marcha cualquier tipo de iniciativa vinculada a la gestión del conocimiento han sido muy elevados en el contexto de la Administración Pública. Pérez-Montoro y Martínez (2007) ya lo recogían con estas palabras: "...Estos problemas son debidos, principalmente, a las características identificativas claras que acostumbra a presentar el conocimiento en este tipo de contextos. Por un lado, es habitual que no exista un contexto claro que habilite la creación de nuevo conocimiento. Por otro lado, la mayor parte de ese conocimiento reside exclusivamente en la cabeza de los profesionales que lo han creado a partir de sus praxis cotidianas, y, por tanto, no acostumbra a encontrarse representado en ninguno de los tipos habituales de soporte documental (papel o fichero electrónico, principalmente). Esa falta de representación provoca que ese conocimiento se encuentre disperso geográficamente, poco estructurado e impide que haya podido recibir algún tipo de



tratamiento documental. Además, los planes de formación no llegan uniformemente a todos los colectivos que se incluyen en ese contexto. Y, por último, y derivado de todo lo anterior, este conocimiento se encuentra encapsulado de manera casi exclusiva en las personas que lo poseen, siendo accesible de forma espontánea sólo de un modo fragmentario y poco exhaustivo".

No obstante, y a pesar de estos importantes condicionantes en los dos últimos años se están dando pasos importantes para cambiar el estado actual de la situación. Aparecen nuevas demandas tanto de los propios empleados públicos como de los usuarios que ya reivindican abiertamente mejoras en estos aspectos:

- Eficiencia: la Administración como gran productora de conocimiento tiene la obligación de gestionarlo de forma eficiente.
- Reutilización: el proceso de reutilización del conocimiento elaborado se debe de convertir en una necesidad para cualquier administración.
- Compartición: este proceso es una consecuencia lógica derivada de la eficiencia y de la reutilización.
- Co-creación: el principio y el final del proceso de gestión del conocimiento se sitúa en el impulso a programas que hagan a las personas creadoras y co-creadoras de nuevo conocimiento.
- Inteligencia colectiva: el aprovechamiento de los *saberes* acumulados (Know-How) de los empleados se ha convertido en un valor añadido de mejora y de innovación.
- Propiedad intelectual: los estándares abiertos deben convertirse en el patrón sustitutivo de los modelos propietarios.
- Nuevos valores y nuevos liderazgos: Gary Hamel (2000) defiende la imaginación, la creatividad y la pasión como los nuevos valores que deben impulsar estos nuevos modelos organizativos.

Estas nuevas *exigencias* están pasando ya a formar parte de las agendas de los directivos públicos y acabaran siendo potenciadas con la ayuda que supone la progresiva incorporación de nuevos empleados públicos que pertenecen a la generación que ya interactúa de forma



más natural con las nuevas herramientas tecnológicas.

### **Experiencias de éxito**

Tal y como se recogía en la obra *El trabajo colaborativo en la Administración* (Varios Autores, 2009) ya se pueden visualizar algunas experiencias vinculadas directamente a esta tercera generación de programas de gestión del conocimiento. Entre ellas destacamos las siguientes:

<b>Nombre</b>	<b>Ubicación</b>	<b>Orientación</b>
Programa Compartim (Departamento de Justicia)	Cataluña	Trabajo colaborativo
Virtaula (la Caixa)	España	Compartición de conocimiento y aprendizaje colaborativo
Endobloc Lleida	Lleida	Compartición de conocimiento
Agencia de Protección de la Salud	Cataluña	Compartición de conocimiento y trabajo colaborativo
Ayuntamiento de Leganés	Madrid	Organización del <i>know-how</i> y eficiencia de procesos de gestión del conocimiento
Idea Cop	Reino Unido	Trabajo colaborativo

Fuente: elaboración propia.

### **4.3. Aprendizaje en red**

En el apartado anterior comentábamos las tres generaciones por las que había pasado la gestión del conocimiento y concluíamos que era en la tercera generación donde el impacto de las nuevas herramientas tecnológicas había hecho posible un ámbito de colaboración real que estaba siendo aprovechado en algunas administraciones.

En este sentido, Pollard (2005) introduce un nuevo factor: una percepción diferencial sobre el rol que ocupa el conocimiento en las organizaciones. Para este autor, la gestión del conocimiento puede dividirse en dos etapas diferenciadas:

- 1.** Hasta 2004: donde los valores y prácticas dominantes hacían hincapié en elementos como la adquisición, organización, agregación, almacenamiento y difusión del conocimiento.
- 2.** Después de 2004: donde se entiende que lo importante en la gestión del conocimiento es:
  - Conectarlo entre las personas que lo tienen.
  - Contextualizarlo después de haber sido codificado.



- Saber aplicarlo en las situaciones requeridas.

En esta nueva concepción del conocimiento se han operado los siguientes cambios trascendentales: (Pollard, 2005)

- De depósito de conocimiento a flujo de conocimiento.
- De transferencia de conocimiento a la creación de conocimiento.
- De conocimiento explícito a conocimiento tácito.
- De transacciones a relaciones.
- De mentalidad de suma positiva a inteligencia colectiva.
- De conocimiento bajo demanda (push) a plataformas de conocimiento en tu escritorio (pull).

Las consecuencias que se derivan de este nuevo planteamiento sobre el conocimiento considerado como fluido (Downes, 2008) y en red (Siemens, 2007) son muy potentes y disruptivas. Señalamos dos:

1. La exigencia de nuevas habilidades *críticas* para los profesionales públicos las cuales les hagan relacionarse con el conocimiento de una forma mucho más eficiente. Entre estas destacamos las siguientes:

- Obtener información.
- Evaluar información.
- Organizar información.
- Colaborar alrededor de la información.
- Analizar información.
- Presentar información.
- Asegurar información.

(Adaptado de Dorsey, 2002)

2. Nuevas formas de aprender. En este apartado se incluyen tanto aspectos relacionados con la transferencia de conocimiento como con procesos de formación y aprendizaje. Destacamos los siguientes cambios:



- El modelo de transferencia de conocimiento convencional si sigue un proceso formal de validación, codificación y difusión se dilata mucho en el tiempo y deviene poco eficiente.
- Los procesos de formación y aprendizaje tradicionales (formación en aula, rol preponderante del docente y de los contenidos, etc.) se plantean ahora en un nuevo escenario donde han de convivir con propuestas emergentes. En este sentido, aparecen nuevas relecturas que revalorizan teorías clásicas del aprendizaje como el *Learning by Doing*, el aprendizaje social y también aparecen nuevas teorías de gran impacto como el conectivismo de G. Siemens (2007). Los puntos más relevantes de esta teoría son los siguientes:
  - El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones.
  - El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados.
  - El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.
  - La capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado.
  - La alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo.
  - La habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave.
  - La actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.
  - La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje.
  - El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe, es visto a través del lente de una realidad cambiante. Una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana debido a alteraciones en el entorno informativo que afecta la decisión.

Una consecuencia de los cambios continuados que estamos asistiendo ha sido el cuestionamiento de la formación clásica e-learning de primera generación y su progresiva transformación en formatos más



abiertos y más interactivos (learning 2.0).

En el siguiente cuadro vemos de forma comparada los cambios de las dos formas de entender el *e-learning*.

### **Evolución de la formación en línea tradicional hacia entornos abiertos**

<b>E-learning tradicional</b>	<b>E-learning 2.0</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Distribuye conocimiento consolidado</li><li>- Es todavía enseñanza virtual</li><li>- Puede aislar al estudiante</li><li>- Es distribuido por un único proveedor/Institución</li><li>- Ignora el contexto del estudiante y sus logros previos</li><li>- Restringe el papel de los profesores y los facilitadores del aprendizaje</li><li>- Se centra en la tecnología y los contenidos</li><li>- Sustituye las lecciones de clase</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Genera nuevo conocimiento</li><li>- Es propiedad del estudiante</li><li>- Crea comunidades de aprendizaje</li><li>- Se basa en el contexto del estudiante y sus logros previos</li><li>- Enriquece el papel de los profesores y los facilitadores del aprendizaje</li><li>- Se centra en la calidad, procesos y contexto de aprendizaje</li><li>- Está inscrustado en los procesos organizacionales y sociales de transformación.</li></ul>

Adaptado de Dondi (2007)

Finalmente, y relacionado también con la evolución que se empieza a plasmar en la formación en línea, aparecen nuevas estrategias formativas basadas en aprendizajes informales y en nuevos procesos de autoformación. A continuación las describimos.

#### **4.4. Aprendizaje informal**

Tal y como hemos visto, la progresiva conceptualización del conocimiento como *flujo* producido por la interacción de personas y amplificado (multiplicado) por la tecnología, da lugar a interesantes escenarios de aprendizaje. Aunque éstos no son inéditos, bajo el impulso de la tecnología cobran otra dimensión. Nos estamos refiriendo al aprendizaje informal. Éste, de haber sido considerado como una propuesta menor, no merecedora de una especial atención por parte de los diferentes centros formativos de la Administración Pública, ahora empieza a ser tenida en cuenta en forma de estudios (Vasquez, 2009), y de propuestas aplicadas (Reig, 2010).

En la base de este renacido interés tenemos que mencionar dos conceptos que lo contextualizan:

\* *El aprendizaje permanente y a lo largo de toda la vida*

Alguna etiqueta reciente lo caracteriza ahora como *u-learning* entendiéndolo como aprendizaje universal (Fernández Gómez, 2009).



De cualquier manera, el aprendizaje a lo largo de la vida se entiende como una necesidad de las personas en la sociedad de la información, en contraposición a los aprendizajes más estáticos necesarios en las sociedades industriales. Se entiende como diversos estadios en los cuales las personas pueden pasar y combinar periodos ocasionales en educación formal y otros -la mayor parte del tiempo- en formación permanente a lo largo de toda la vida laboral. Se aprende constantemente y en cualquier circunstancia. En este sentido, el Libro Blanco sobre la Educación y la Formación *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento* afirma que "la sociedad del futuro será una sociedad del conocimiento y que, en dicha sociedad, la educación y la formación serán, más que nunca, los principales vectores de identificación, pertenencia y promoción social" (López Camps y Leal Fernández, 2002). Más adelante, estos mismos autores afirman "una de las consecuencias más evidentes de los cambios introducidos por las tecnologías de la información y las comunicaciones es la caducidad de muchos de los conocimientos. De ahí que el aprendizaje se convierta en una actividad permanente en las personas" (pág. 56). Las características más destacadas de este modelo de aprendizaje las resume de esta manera (pág. 58):

- El interés de aprendizaje está centrado en quienes aprenden, en sus necesidades y en cómo se aprende.
- El autoaprendizaje es una cuestión a potenciar.
- La importancia de aprender a aprender.
- Es necesario vincular la perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida con los diferentes momentos de la vida de las personas.

#### \* *Aprendizaje autónomo*

Está relacionado directamente con el punto anteriormente mencionado (aprender a aprender). Para algunos autores (Dreig, 2009), el aprendizaje autónomo es considerado "como una nueva capacidad que viene ampliada en razón del nuevo uso de las tecnologías. Nuestras capacidades cognitivas son más independientes y menos necesitadas de líneas maestras. Vendría a ser como un aprendizaje progresivo de



gestión de la incertidumbre y de aumento de la tolerancia en un mundo cada vez más complejo. El aprendizaje autónomo tiene que ver también con una mayor capacidad de automotivación y de personalización de los contenidos, lo cual redundaría en una mayor eficiencia en el proceso de aprendizaje.

También, sigue afirmando esta autora, las consecuencias del fomento del aprendizaje autónomo para las instituciones estarían más en apoyar estos procesos que no en la provisión de contenidos. Vendrían a ser como disparadores del interés y en la guía posterior del proceso. (Reig, 2009).

Como decíamos, estos dos factores son los que creemos están en la base del descubrimiento del aprendizaje informal. Jay Cross (2007) lo define como "el camino hacia la productividad, agilización y la capacidad de crecimiento. También es un enfoque que respeta al trabajador y lo desafía a potenciar al máximo todas sus capacidades. Es personal y el aprendiz es el responsable absoluto del proceso de formación."

Se pueden establecer tres tipos de categorías dentro del aprendizaje informal:

- Autoformación: (se desarrolla en el próximo apartado).
- Aprendizaje incidental. Entendido como aprendizaje en base a incidentes (errores), a metodologías de revisión tras el incidente (Collison y Parcell 2003).
- Socialización. Referido al aprendizaje social y entre pares. En las comunidades de práctica se situarían preferentemente este tipo de aprendizajes (Wenger, 2002).

Para Jay Cross la visualización más eficiente de los nuevos aprendizajes informales se establecería a través de este tipo de estrategias:

- Comunidades de práctica
- Aprendizaje *self-service*
- Colaboración de homónimos



- Soporte al desempeño
- Redes sociales

Finalmente, en aprendizaje informal Jay Cross afirma que informal no quiere decir no intencional y establece una guía de puesta en marcha para las organizaciones que contempla los siguientes puntos:

L1:- Reto o desafío a trabajar: consiste en la elección de un problema importante que se podría solucionar mediante aprendizaje informal. Se trata de identificar el déficit organizacional que se quiere mejorar.

- Descripción del proyecto: se debe describir el proyecto de forma detallada y la metodología de puesta en marcha.
- Aplicación: consiste en la descripción de la metodología de aplicación identificando especialmente las barreras que puedan encontrarse.
- Impacto: se valora el impacto que tendrá la propuesta de solución del reto anterior. Sugiere una serie de indicadores para evaluarlo:

- Incremento de ingresos/ventas.
- Reducción de costos.
- Reducción del tiempo de ejecución.
- Mejora del servicio.
- Incremento de la eficiencia.

Vásquez (2009) con la ayuda de Miren Fernandez, han concluido recientemente un trabajo de campo realizado a través de 21 entrevistas en profundidad a funcionarios públicos. Esta investigación trataba de explorar las vías por las que actualmente los empleados acaban por ser competentes en su trabajo y cuáles de éstas se derivaban de aprendizajes informales. En este sentido recogen una serie de reflexiones de este tipo:

*- El trabajo se aprende "haciendo" (con sentido común) en el día a día, por ensayo/error. Cuando surgen problemas, los funcionarios aplican las siguientes prácticas:*

- Consultan a una o varias personas concretas, porque saben que esas personas poseen un conocimiento que les puede ayudar. Estas*



*consultas se hacen cara a cara, por teléfono, o por e-mail.*

*-Observan como trabajan personas con más experiencia.*

*-Discuten entre compañeros, dentro o fuera del Programa Compartim. En estas discusiones se utiliza e-Catalunya más de lo esperado, y con mucho éxito.*

*- En general, podemos decir que los funcionarios aprenden de los compañeros que tienen más experiencia. Esta realidad es coherente con la observación que ya hemos hecho en otras ocasiones, y es que la gestión del conocimiento es muchas veces gestión de conocedores.*

*- Otro aspecto importante que hemos descubierto es cómo se resuelven los problemas ligados a cuestiones técnicas, y en particular aquellos ligados a herramientas informáticas. Cuando surge un problema, los funcionarios preguntan a quien proceda, y cuando tienen la respuesta la apuntan en un pequeño papel, en un post-it, etc. En otras palabras, hacen una "chuleta". Y lo importante es que se hacen chuletas para casi todas las cosas técnicas, y en particular aquellas ligadas a herramientas informáticas.*

*- Finalmente, es de destacar que los funcionarios con experiencia (más de 10 años) en la Administración, saben ya muchas cosas, simplemente porque han pasado muchos años en la "casa", han desempeñado muchos roles, y por ello han podido aprender muchas cosas acerca de como funciona la Administración. Han aprendido por "ósmosis".*

Como resultado del estudio se hacían una serie de recomendaciones prácticas que se articulaban en propuestas de este tipo:

- Espacios de Intercambio entre profesionales.
- Comunidades de Práctica.
- Encuentros de expertos y de buenas prácticas.
- "Chuletarios" y pequeños manuales para distribuir en los puestos de trabajo
- Directorio de expertos en cada dominio
- Rotación de puestos



-Mentoring

- Impulso a Redes Personales de Aprendizaje

#### **4.5. Autoformación: hacia entornos personales y profesionales de aprendizaje**

Tal y como hemos comentado en el apartado anterior, las nuevas exigencias formativas propias de la sociedad del conocimiento y la eclosión de nuevas herramientas tecnológicas están en la base de un renacimiento interés por metodologías formativas que ahora recuperan protagonismo. Una de ellas es la autoformación. Ésta se puede entender como un proceso en donde la persona asume la responsabilidad y el compromiso de guiar, direccionar y apropiarse de su proceso educativo a través de la autonomía, la autoorganización, el autoreconocimiento (Yurén, 2004). En la actualidad tiene potencial suficiente para representar una vía complementaria a la formación continua de los empleados públicos.

Podemos señalar dos opciones en las que se articula actualmente esta metodología en las diferentes Escuelas de Administración Públicas:

1. Consulta libre. Consiste en la oferta de materiales y contenidos alojados en los diferentes espacios en Internet de cada institución y que son de libre consulta y consumo. Por lo general están referidas a aspectos muy procedimentales (ofimática, etc) que no necesitan para su comprensión y desarrollo de ningún tipo de asesoramiento a lo largo del curso. En 2010 el CEJFE, por ejemplo, ofrece estos cursos: Word básico, Excel, Internet y Correo Electrónico con MSOutlook 2003. Por parte de la Escuela de Administración Pública de Cataluña se ofrecen estos otros : L'art de delegar, La gestió del temps, Presentacions eficaces, Direcció d'equip, Disseny i desenvolupament e-learning, Liderar, Idees clau per organitzar i impartir formació presencial, Manual d'acollida per al personal al servei de la Generalitat, Disseny i desenvolupament d'un pla de formació (la formación es en catalán).

2. Autoformación guiada. Por ahora conocemos la experiencia instaurada en 2010 en la Escuela de Administración Pública del Principado de Asturias (Revista Digital de IAAP, 2010) que da un paso



mas en la configuración de esta metodología añadiendo elementos cualitativamente tan importantes como

- La figura del asesor.
- Nuevos materiales para el alumno complementarios a los contenidos específicos: guía de aprendizaje, material didáctico del curso, etc
- Interacción alumno - asesor a través de un foro y mensajería
- Certificación de los conocimientos

Creemos que esta opción anterior esta en la línea de ofrecer un mejor servicio formativo a los empleados públicos ya que combina las mejores alternativas: buenos contenidos, orientación para desarrollarlos y una apuesta innovadora por salvar la que ha sido la gran barrera para consolidarlos, la certificación de los conocimientos. Finalmente y ya para acabar este apartado nos referiremos a una de las novedades metodológicas formativas que más impacto esta teniendo en Internet y que ya se atisba la posibilidad de aplicarlos en entornos públicos: los PLEs (Entornos personales de Aprendizaje) para profesionales de la Administración Publica) (Dreig, 2010).

Los entornos personales de aprendizaje (personal learning environment), no son un concepto nuevo pero han cobrado actualidad en los últimos años. Viene a ser, en síntesis, un sistema de soporte o ayuda para la gestión y control del aprendizaje que realiza un estudiante. En tal sentido, le permite al estudiante establecer o definir sus propias metas de aprendizaje (resultados a obtener), conducir o manejar los contenidos y procesos que llevan hacia ellas, así como interactuar y comunicarse con otras personas en todo momento. En el contexto de los avances tecnológicos actuales, los recursos digitales y los servicios virtuales a través de internet, un entorno personal de aprendizaje puede estar constituido de múltiples maneras. En su expresión más simple, puede tratarse de una aplicación de escritorio (como un programa tutorial instalado en la computadora), hasta llegar a ser un sistema complejo y sofisticado que integre diversas herramientas, recursos y servicios online (INK, 2010)



Conceptos importantes en un PLE incluyen la integración de los episodios de aprendizajes formales e informales en una experiencia única, el uso de redes sociales que pueden cruzar las fronteras institucionales y la utilización de protocolos de red (Peer-to-Peer, servicios web, sindicación de contenidos) para conectar una serie de recursos y sistemas dentro de un espacio gestionado personalmente. La primera referencia documentada al Entorno Virtual de Aprendizaje data del 4 de noviembre de 2004 (Cetis, 2004)

Las características principales las resumimos en el siguiente cuadro:

<p><b>Características PLEs</b></p>	<p>Informal</p> <p>Descentralizado</p> <p>Abierto</p> <p>Público</p> <p>Auténtico</p> <p>A largo plazo</p> <p>Decisión y motivación elevadas</p> <p>Control personal</p>
--	--

En el contexto de la administración Pública, en la actualidad en el Departament de Justicia de la Generalitat de Catalunya está trabajando en propuestas que conformen Entornos Personales/ Profesionales de Aprendizaje. La orientación del programa combina tanto acciones formativas iniciales en entrenamiento y gestión de la información y de herramientas tecnológicas, como, en una segunda fase, la de la configuración *ad hoc* de entornos específicos de aprendizaje individuales y de grupos profesionales afines (Dreig,2010).

## REFERENCIAS

Simard, A. (2009). Managing Knowledge in a Network Environment. Recuperado el 23 marzo 2010 de: <http://www.slideshare.net/Al.Simard/managing-knowledge-in-a->



network-environment

Comisión Europea (1995). *Aprender y enseñar: hacia la sociedad del aprendizaje*.

CETIS (2004). Personal Learning Environments. Recuperado el 23 de marzo de 2010 de: [http://www.jisc.ac.uk/uploaded\\_documents/Personal%20Learning%20](http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/Personal%20Learning%20)

Collison, C. and Parcel, G. (2001). *Learning to Fly*. Oxford: Capstone.

Cross, J. (2007). *Informal Learning*. San Francisco: Pfeiffer.

Dondi, C. (2007). The underground rivers of innovative e-Learning: a preview from the HELIOS Yearly. Report 2006/07. Recuperado el 23 de marzo de 2010 de:

<http://www.elearningeuropa.info/files/media/media12720.pdf>

Dorsey, P. et al. (2002). Personal Knowledge Management: Framework for Integration and Partnerships. Recuperado el 23 de marzo de 2010 de: [http://www.millikin.edu/pkm/pkm\\_ascue.html](http://www.millikin.edu/pkm/pkm_ascue.html)

Downes, S. (2008). Future of online learning 10 years. Recuperado el 12 de marzo de 2010 de: [http://halfanhour.blogspot.com/2008/11/future-of-online-learning-ten-years-on\\_16.html](http://halfanhour.blogspot.com/2008/11/future-of-online-learning-ten-years-on_16.html)

Fernández Gómez, E. (2009). *U-Learning. El futuro está aquí*. Madrid: Ra-Ma.

Guadián, C. (2008). AAPP y empresas en la era de los social media. Recuperado el 24 de marzo de 2010 de: <http://www.slideshare.net/carlosguadian/aapp-y-empresas-en-la-era-de-los-social-media-presentation>.

Graells, J. y Martínez, J. (2010). Administración Colaborativa. Recuperado el 23 de marzo de 2010 de: <http://www.slideshare.net/marti/administracion-colaborativa>.

Ink (2010). Entornos personales de aprendizaje. Recuperado el 23 de marzo de 2010 de: <http://internetaula.ning.com/profiles/blogs/personal-learning-environments>.

Juan i Serra, M. (2004). *E-Government i gestió del coneixement, treball de investigació del Seminari en gestió del coneixement*. Barcelona: UOC.



López Camps, J. y Leal Fernández, I. (2002). *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Gestio 2000.

Pérez Montoro, M. y Martínez Marín, J. (2007). "Enabling Knowledge Creation in Judicial Environments: the Case of Catalonia's Public Administration". Barcelona, comunicación presentada en el 8th European Conference on KM.

Pollard, D. (2005). Personal Knowledge Management (an update). Recuperado el 23 de marzo de 2010 de: <http://blogs.salon.com/0002007/2005/11/23.html#a1349>

Reig, D. (2009). E Learning 2.0, Open Social Learning. Recuperado el 23 de marzo de 2010 de: <http://www.slideshare.net/dreig/e-learning-20-open-social-learning>.

Reig, D. (2010). Aprentent a configurar Entorns Pesonals d'Aprententatge. Recuperado el 23 de marzo de 2010 de: <http://www.slideshare.net/dreig/ple-pln-compartim..>

Revista Digital de la IAAP (2010). Catálogo de formación 2010. Recuperado el 23 de marzo de 2010 de: <http://tematico.asturias.es/trempfor/iaap/boletin/biaap0310/papelawe>

Rouleaux Duage, M. (2008). *Organisation 2.0. Le Knowledge management nouvelle génération*. Paris: Eyrolles.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for a digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1). Retrieved February 20, 2009 from: [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm)

Vasquez, S. (2009). Informe profesional elaborado para el CEJFE (No editado).

VVAA (2009). *El treball col·laboratiu a l'Administració*. CEJFE: Departament de Justícia

Wenger, E.; McDermott, R. and Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*, Boston: Harvard Business School Press.

Yurén, M.T. (2004). *¿La autoformación es olvido del otro? Una mirada desde la filosofía*. En C. Navia, A. Castañeda y T. Yurén (Coords.), Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización (pp.157-174). México: Noriega-UAEM, 2004.

## **5. APRENDIZAJE SOCIAL**



## **Jordi López Camps**

Experto en Formación

### **5.1. *Aprender con las redes sociales***

En época de crisis económica los agentes políticos, económicos y sociales destacan la importancia estratégica de la formación. Parece que esta sea el talismán imprescindible para salir de este atolladero. Sin embargo, la formación, como proyecto cargado de futuro, debería presidir las preocupaciones de estos mismos agentes cuando las cuentas de explotación están saneadas. También, en estos momentos, es clave desarrollar políticas formativas orientadas a situar a las organizaciones, sean públicas o privadas, en línea con el mejor desarrollo del conocimiento.

Las declaraciones de algunos de los agentes impulsores de este interés por la formación da la impresión que evocan modelos tradicionales de aprendizaje. En algunas ocasiones, dan a entender que se trata de hacer formación más que aprender para el cambio. Aunque esto último es lo que realmente interesa. El desafío real es otro. Se trata de prestar más atención hacia los aprendizajes orientados al desarrollo de las competencias. Competencias que permitan situar las empresas en mejores condiciones para competir en unos mercados más volátiles y llenos de múltiples riesgos.

La necesidad de desarrollar nuevos mercados mediante la incorporación del conocimiento, tanto en los procesos productivos como en los propios productos o servicios, exige reformular los sistemas de aprendizaje profesional. Se trata de un proceso amplio con diversos grados de atención y responsabilidad. Por un lado se debe mejorar aun más la formación profesional y evitar la rápida desescolarización ante las tentadoras ofertas económicas de sectores productivos de rápidos beneficios. Pero, al mismo tiempo, también se debe desarrollar la formación continua adecuándola tanto a las nuevas competencias como a las nuevas estrategias de aprendizaje.

Hoy existen algunas experiencias, algunas tímidas y otras con solera contrastada, que permiten afirmar que es posible otro modo de aprender en la empresa. Dentro del Congreso Internacional EDO 2010 se analizan algunas de estas experiencias y se proponen nuevas



miradas a los procesos de aprendizaje. Se trata de avanzar hacia un modelo formativo donde los aprendizajes tradicionales, siempre necesarios para determinados contenidos, se fusionen sin tensión con nuevas estrategias formativas basadas en modelos y métodos que aprovechan las aportaciones de los mejores desarrollos tecnológicos. Los procesos de aprendizaje han conocido un notable desarrollo en los últimos años. Junto a los progresos en el campo de las teorías del aprendizaje, se han producido importantes avances tecnológicos que aplicados a las actividades formativas han permitido mejorar el modo como las personas aprenden e incluso, en alguna ocasión, ha dado pie a nuevos desarrollos conceptuales. Todo ello conduce a pensar que la sociedad se encuentra en un momento crucial de cambio de paradigma formativo. Se trataría de una situación en la cual se amplían y modifican las propias teorías del aprendizaje. Del mismo modo, se incorporan métodos de aprendizaje y recursos formativos totalmente inéditos años atrás.

El concepto *Gestión del Conocimiento* emerge como un nuevo paradigma entorno al cual se condensan las nuevas reflexiones y prácticas formativas. Así, aspectos hasta ahora situados en la periferia de las reflexiones formativas, están en el centro del debate y aportan una nueva significación. Por ejemplo, ahora adquieren un nuevo sentido cuestiones como: mecanismos de fijación de los conocimientos difusos o las pericias de los miembros de las organizaciones; los nuevos entornos de aprendizaje relacionados con el uso formativo de las tecnologías de la información y de la comunicación; la consolidación de los aprendizajes informales a través de las redes sociales y el uso de las comunidades de prácticas como elementos en torno de las cuales se estructuran algunos de estos aprendizajes.

Los procesos de aprendizaje y la planificación formativa se desarrollan en una sociedad que ha desarrollado nuevos modelos de organización empresarial y de relaciones personales tanto dentro de las organizaciones como fuera de ellas. Se trata de una sociedad en red. Esta red se mantiene y expande a partir de unos desarrollos tecnológicos concretos que rápidamente son asumidos como propios por parte de muchas personas. Por ello, no es de extrañar que la



sensibilidad hacia el desarrollo de redes se haya incorporado con fuerza también en el ámbito de los procesos de aprendizaje.

La red supone una oportunidad única y distinta de aprendizaje basada en compartir y participar. Esta nueva realidad incrementa la capacidad de aprendizaje de las personas. Es útil para las empresas porque aporta un sistema formativo ágil y rápido capaz de atender las necesidades formativas de las personas según se producen. Además, estas estrategias facilitan emerger y compartir la pericia de las personas con el beneficio que ello representa para cualquier organización. Con ello la cultura del aprendizaje se transforma y obliga a las instituciones formativas, a las organizaciones y a las personas a cambiar su visión sobre estas cuestiones.

La proliferación de las redes sociales plantea un desafío importante a los procesos de aprendizaje dentro de las empresas. Muchas personas e instituciones utilizan estas redes. Estas, además de desarrollar el capital social, sirven para adquirir informalmente conocimientos y diseminarlos a través de la red. Para los participantes en estas redes se trata de formas muy informales que permiten descubrir nuevos contenidos de aprendizaje y de modificar sus conocimientos, y, sobre todo, poder personalizar los procesos de aprendizaje. Así la formación se orienta más hacia una demanda personalizada que a una oferta estandarizada. Es indudable que este cambio de orientación modifica las actividades de los principales agentes formativos.

En algunas ocasiones estas redes sociales surgen de forma espontánea dentro y fuera de las empresas. En otras, las propias organizaciones influyen para que surjan grupos estructurados alrededor de intereses comunes y sitúan en estos entornos algunas iniciativas formativas. Se trata de las denominadas comunidades de prácticas. En todos estos casos, este tipo de aprendizaje nace fuera de las estructuras formales de aprendizaje. Con estas experiencias adquiere densidad el denominado aprendizaje informal. El cual, viene a complementar las diferentes experiencias de aprendizaje no formal que hoy vertebran el tronco común de la formación continua.

Finalmente, existe un aprendizaje mucho más difuso, menos estructurado que aparece sin ser buscado. Internet favorece este tipo



de aprendizaje, pero no es la única fuente. Se trata de un aprendizaje que se realiza sin ser requerido, pero que tiene la capacidad de lograr la adquisición de nuevos conocimientos que se incorporan dentro de los saberes de las personas. Incluso, en muchas ocasiones, las personas no son conscientes de estar participando activamente en un proceso de aprendizaje.

Esta nueva situación plantea importantes interrogantes a los esquemas habituales de comprensión de los procesos de aprendizaje. Muchas de estas cuestiones son abordadas en las diferentes aportaciones de este Congreso Internacional EDO 2010.

## **5.2. *Conectivismo, una nueva perspectiva***

La *Gestión del Conocimiento* es una estrategia clave para el desarrollo de los diferentes saberes presentes en las organizaciones. Los procesos de aprendizaje deben saber incorporar las nuevas perspectivas surgidas entorno a como crear, identificar, gestionar, difundir y aprovechar el conocimiento de las personas dentro de las organizaciones. Así el conocimiento se asume que tiene una expresión individual, otra colectiva y otra que afectada a toda la organización.

Esta nueva comprensión de la *Gestión del Conocimiento* se basa en las nuevas aproximaciones teóricas sobre como aprenden las personas y, de modo particular, como se desarrollan los procesos de aprendizaje dentro de las organizaciones. Es necesario que las empresas asuman las nuevas maneras de entender más coherentes con la propia evolución de los contextos organizativos y tecnológicos. Esto es lo que propone una incipiente teoría conocida como *conectivismo*.

En la actualidad existe una corriente de pensamiento, básicamente alimentada por expertos en redes sociales, que propone introducir un nuevo concepto denominado *conectivismo*. Se trata de una comprensión abierta de los procesos de aprendizaje coherente con el modo como las personas aprenden y la utilidad formativa aportada por las tecnologías de la era digital. En muchos aspectos, se confirman algunas de las intuiciones básicas del constructivismo; y en otras, se aportan nuevas ideas que quizás, a muy corto plazo, puedan servir para alumbrar nuevos desarrollos teóricos sobre el aprendizaje. En cualquier caso, es evidente que para comprender lo que está



sucediendo se debe asumir una nueva perspectiva para analizar estos fenómenos.

George Siemens es uno de los principales promotores del *conectivismo*. Siemens funda sus propuestas en el análisis de los límites de las teorías del comportamiento, del cognitivismo y constructivismo para explicar el efecto que la tecnología ha tenido en como viven las personas, como se comunican y como aprenden. La visión propuesta por el conectivismo integra en una teoría diversos aspectos multidisciplinarios.

George Siemens (2008) considera el *conectivismo* representa una continuación de algunos principios básicos de las teorías del aprendizaje. Se trata de los siguientes principios.

- 1.** Las herramientas aumentan la habilidad de interactuar con otros y hacer cosas. Estas utilidades permiten externalizar el pensamiento y compartirlo con otras personas. El lenguaje es un ejemplo. No debe perderse de vista que los instrumentos son "*portadores de modelos de razonamiento previo*" y reflejan algún tipo de ideología. Esta visión también es central en la afirmación de Postman acerca de que toda tecnología es portadora de una ideología.
- 2.** Relevancia de la naturaleza contextual/situacional del aprendizaje.
- 3.** Confirmación de la teoría del aprendizaje social. Ello enlaza con las ideas de Bandura en la auto-eficacia, Bruner, Vygotsky y otros.
- 4.** Reconocimiento de la visión epistemológica: toda teoría del aprendizaje tiene sus raíces en la epistemología. En la base epistemológica para el conectivismo se deben situar las propuestas de Stephen Downes sobre conocimiento conectivo. Otro autor importante es Dave Cormier con su concepto de conocimiento rizomático y comunidad.
- 5.** Relevancia del concepto de mente. La noción de mente es enormemente compleja. Hoy existen numerosos filósofos, neurocientíficos y expertos en inteligencia artificial en este campo cuyas observaciones son útiles para comprender como se produce el conocimiento. Esta visión vendría a completar las limitaciones del



constructivismo en relacionar la mente con el conocimiento. Aparecen conceptos como *Conocimiento Distribuido* o *interrelación atenta* o *las Cogniciones Distribuidas* que pretenden llenar estos vacíos teóricos.

**6.** Parte de los desarrollos teóricos del *conectivismo* están vinculados con los teóricos de los nuevos medios de comunicación, como McLuhan, al explorar el impacto de la tecnología en lo que significa ser un ser humano.

**7.** El *conectivismo* está relacionado también con las teorías de la complejidad y las teorías de sistemas basados en el pensamiento.

**8.** El *conectivismo* está vinculado con las teorías de redes. Los enfoques dados por sociólogos, matemáticos, y físicos, que definen lo que son las redes y sus atributos, aportan puntos de vista útiles para comprender el sentido del conectivismo. Varios autores educativos han sabido relacionar estas teorías con los enfoques educativos.

El punto de partida básico del *conectivismo* es la comprensión del aprendizaje como construcción social. Para Siemens (2004) los principios claves del *conectivismo* son:

- El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados.
- El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.
- La capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado.
- Es necesario nutrir y mantener las conexiones para facilitar el aprendizaje continuo
- La habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una cuestión clave.
- La actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.



- La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe, es visto a través del lente de una realidad cambiante. Una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana debido a alteraciones en el entorno informativo que afecta la decisión

Los expertos opinan que el aprendizaje durante toda la vida y el rápido aprendizaje de los niños de cosas tan complejas como el lenguaje y la comprensión social se basa en las interacciones sociales. Dolors Reig (2009) a partir de un artículo Andrew Meltzoff (codirector de la Universidad de Washington, psicólogo del desarrollo en el Instituto para el Aprendizaje y las Ciencias del Cerebro) propone incorporar al aprendizaje informal aspectos de la forma como los niños aprenden fuera de la escuela, a las aulas. Reig (2009) afirma que *"los niños pasan el 80% de su tiempo fuera de la escuela, aprendiendo de forma entusiasta en museos, centros comunitarios, juegos online, etc. Muchas de esas cosas tienen un alto componente social y existen claves que indican la necesidad y dirección sobre cómo el aprendizaje informal puede ser aplicado a la escuela para potenciar el tradicional (...) Parece que los niños no aprenden demasiado de la televisión, pero la tecnología puede jugar un papel importante en el aprendizaje: La investigación muestra cómo los niños son más receptivos ante robots sociales, más humanos en apariencia y más interactivos. Cuanto más se parece la interacción con máquinas a la interacción con humanos, (y eso explica el porqué el aprendizaje multimedia o las máquinas de aprender de Skinner no funcionaban), más aprendemos (niños y adultos) (...) Los niños de hoy usan tecnologías potentes: Facebook, Twitter o los mensajes de texto enriquecen la interacción social. Usándolas, los niños aprenden a resolver problemas de forma colaborativa"*.

La idea básica del *conectivismo* es que en el aprendizaje los individuos combinan la dimensión personal con la social. El conocimiento personal se desarrolla en red, que alimenta de información a organizaciones e instituciones, que a su vez retroalimentan información en la misma red y todo ello termina proveyendo nuevo aprendizaje al individuo. Este ciclo de desarrollo del conocimiento permite a los aprendices



mantenerse actualizados en el campo en el cual han establecido conexiones. Diversos tecnólogos educativos, también comparte estos puntos de vista. La red se convierte en un espacio educativo. La información relevante para el aprendizaje es un nodo. El conocimiento surge a partir de conexiones entre estos nodos. La sabiduría es un fenómeno que emerge en la red.

A pesar de los esfuerzos realizados por los defensores del *conectivismo* algunos autores cuestionan que este enfoque se trate propiamente de una teoría del aprendizaje. Más bien creen que se trata de una perspectiva pedagógica que tienen la bondad de describir correctamente lo que sucede hoy en los entornos de aprendizaje. Pero nada más. A pesar de estas prevenciones de índole conceptual, es notoria la influencia de las tecnologías de la información y de las comunicaciones en todas estas cuestiones.

### **5.3. Formación continua**

Dada la estrecha relación entre la formación, carrera profesional y competitividad empresarial, los gestores públicos, empresarios y organizaciones sindicales acordaron destinar importantes recursos públicos para financiar proyectos formativos orientados a consolidar la formación continua en el ámbito empresarial. Así, durante estos años la formación continua, encuadrada dentro del *Acuerdo Nacional de Formación Continua* ha sido el eje entorno al cual ha girado el desarrollo de la formación en el ámbito empresarial. Sin embargo, como se comentará más adelante, el desarrollo social de Internet ha transformado profundamente los parámetros entorno a los cuales se había concebido y desarrollado la formación continua en las empresas. Ello exige un profundo replanteamiento, no tanto los objetivos de esta formación, sino de sus actores, estrategias y métodos. De tal modo que algunos de estos acuerdos suscritos deberían incorporar sin dificultades los nuevos horizontes formativos.

#### **5.3.1. Aprender a lo largo de la vida**

El interés por la formación a lo largo de la vida ha sido el motor que ha permitido explorar nuevos campos para el aprendizaje y la formación. En este campo ha sido importante el papel desarrollado por la Unión Europea. Los cambios de la Sociedad del Conocimiento plantean



nuevos desafíos y riesgos a los ciudadanos. El alcance de estas transformaciones obliga a introducir un enfoque radicalmente nuevo a los proceso de formación. Desde hace años ha habido, desde las instituciones comunitarias un interés por estas cuestiones. El siguiente texto demuestra este interés: *"la incertidumbre del clima económico actual otorga una mayor relevancia al aprendizaje permanente. Las políticas e instituciones tradicionales son insuficientes para habilitar a los ciudadanos a hacer frente a las consecuencias de la globalización, el cambio demográfico, la tecnología digital y el deterioro del medio ambiente. Y sin embargo, los ciudadanos, sus conocimientos y sus aptitudes son la clave del futuro de Europa"* Comisión de las Comunidades Europeas, 2001

El Consejo de Europa, consciente de esta situación, en su reunión de Lisboa en el año 2000 propuso reorientar las actividades formativas para fortalecer el aprendizaje a lo largo de toda la vida como fundamento del éxito de la Sociedad del Conocimiento. Un resultado de estas preocupaciones fue la redacción del *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Comisión de las Comunidades Europeas (2000). El objetivo de este documento era abrir un debate sobre el futuro papel de la educación y de la formación en la Sociedad del Conocimiento y ver como ambas pueden contribuir al desarrollo efectivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida. A partir del debate abierto a partir del Memorándum se construyó una nueva definición sobre el sentido del aprendizaje permanente. Se propuso entender la este tipo de aprendizaje como *"toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo"*. Esta definición da al aprendizaje permanente una amplitud mayor de cómo se entendía hasta ahora y aleja el aprendizaje permanente de una visión restringida al ámbito laboral o del desarrollo organizativo.

Esta definición nueva sitúa el aprendizaje permanente bajo la perspectiva de varios parámetros como son: la realización personal, la ciudadanía activa, la integración social y la empleabilidad y la adaptabilidad. Para favorecer estos factores es preciso crear un



espacio europeo del aprendizaje permanente con el objetivo que los ciudadanos puedan moverse libremente en el nuevo entorno europeo de aprendizaje y empleo. La amplitud aportada por el Memorándum habría enormemente el campo de los aprendizajes. Por un lado introducía dos dimensiones complementarias a tener en cuenta en el momento de diseñar los procesos de aprendizaje: aprender para la ocupación y aprender para ser mejores ciudadanos. Además, estas dos actividades no se planteaban como momentos desconectados, sino todo lo contrario. Las respuestas dadas en su momento al Memorándum de consulta elaborado por la Comisión Europea insisten que el aprendizaje permanente debe entenderse bajo una comprensión amplia, que no se limite a enfoque puramente económico del mismo o se restrinja al aprendizaje de adultos

A continuación se comentan algunos de los aspectos clave para las organizaciones empresariales derivados de esta nueva comprensión del aprendizaje y de los procesos formativos.

### **5.3.2. *Conocimiento en continua transformación***

El aprendizaje permanente asume que los conocimientos y habilidades adquiridas durante la infancia y juventud, en el sistema escolar o en la familia, y luego en la universidad, deben renovarse y ampliarse a lo largo de toda la vida. La evolución de la sociedad, las transformaciones del mundo del trabajo y de las profesiones, reclaman una actualización continuada de estos conocimientos y habilidades.

El fomento del aprendizaje permanente ha creado una dinámica que crea fuertes nexos de complementariedad entre los diferentes niveles educativos y de formación. El aprendizaje a lo largo de toda la vida no sólo sirve para mejorar la competitividad empresarial y los niveles de empleabilidad, sino que además es el mejor recurso para combatir los riesgos de exclusión que comporta el cambio de modelo de sociedad. Además, abre el campo para incorporar en los procesos de aprendizaje todas aquellas iniciativas encaminadas a mejorar el nivel de conocimiento de los ciudadanos. Estos, no se orientan a la formación para mejorar sólo su ocupación, sino para ser personas socialmente activas y comprometidas con su tiempo. De este modo, las propuestas formativas se diseminan por toda la sociedad. Por ello, los procesos



de aprendizaje deben repensarse desde su propia diversidad de dinámicas formativas que básicamente son:

- Aprendizaje formal. Se desarrolla en centros docentes de educación y formación profesional. El resultado de este aprendizaje es la obtención de una acreditación o certificación sobre las cualificaciones obtenidas.
- Aprendizaje no formal. Se desarrolla complementariamente a los mecanismos formales de aprendizaje. Por lo general no proporciona ningún tipo de reconocimiento formal del aprendizaje. Este aprendizaje se adquiere, generalmente, en el lugar de trabajo o a través de ámbitos de la sociedad civil.
- Aprendizaje informal. Es un tipo de aprendizaje diferente de los dos anteriores. Este tipo de aprendizaje, habitualmente, se adquiere de manera espontánea y, en muchas ocasiones, de manera inconsciente. Por ello, en muchas ocasiones quien lo realiza no es consciente que se encuentra dentro de un proceso de aprendizaje.

En los últimos años el aprendizaje informal ha adquirido gran notoriedad por la introducción de las tecnologías de la información y de las comunicaciones en los procesos de aprendizaje. Internet y los aplicativos asociados a la red aportan numerosas ocasiones para desarrollar los aprendizajes informales. Las redes sociales con las posibilidades de conversaciones e intercambios, los blogs, los repositorios de documentos y videos son, entre otros recursos, grandes oportunidades para el desarrollo de los aprendizajes informales. Incluso, en muchas ocasiones el aprendizaje informal no se produce de forma consciente o estructurada. Uno de los grandes defensores del aprendizaje informal es Jay Cross autor de una conocida obra titulada precisamente *Informal Learning*. Jay Cross insiste en el error que cometen muchas organizaciones en centrarse en la formación formal olvidándose de la relevancia de la formación informal. Sobre todo si se tiene presente que entre el 75%-80% del aprendizaje dentro de una organización es informal. A pesar de esta evidencia, las organizaciones gastan enormes cantidades de dinero en sostener los procesos formales de aprendizaje los cuales solo



representan el 20% del aprendizaje de la organización.

La preocupación actual de quienes promueven un mejor uso del aprendizaje informal es como formalizar estos aprendizajes. Sobre todo, para que éstos tengan también una proyección dentro de las empresas. En esta labor es cuando intervienen las soluciones tecnológicas. Estas contribuyen, básicamente a partir del desarrollo de redes, la formalización de los aprendizajes informales. Las herramientas tecnológicas sociales pueden ayudar a crear interacciones informales y conversaciones entre personas, así como facilitar el compartir experiencias y recursos informativos. Las conversaciones, por ejemplo, ayudan a que las personas compartan inquietudes, discutan sobre sus problemas, compartan soluciones y reflexionen sobre sus actividades. De este modo, estas herramientas, además de mejorar los conocimientos y las competencias de los individuos aparecen como buenos recursos para introducir elementos de colaboración entre estos individuos a fin de mejorar aspectos organizativos.

### **5.3.3. *Pedagogía innovadora y nuevos métodos de aprendizaje***

El éxito del aprendizaje continuo depende del cambio de mentalidad de las personas, de los formadores, de las instituciones y de los agentes sociales sobre cuál es hoy el papel de la formación. Se enfatiza que deben existir planes e itinerarios formativos personalizados con sus correspondientes objetivos de aprendizaje. Se exige también impulsar métodos y contextos eficaces de enseñanza y aprendizaje a fin de que las personas asuman y participen de modo natural en el aprendizaje a lo largo de la vida. Todo ello requiere revisar, en profundidad, la efectividad de los métodos pedagógicos y didácticos empleados hasta ahora en formación continua y en otros contextos.

La incorporación de las tecnologías de la información y de las comunicaciones, con sus propuestas de entornos sociales de aprendizaje y la creación de los entornos de aprendizaje personalizados contribuye a potenciar la demanda formativa y un mayor grado de autonomía personal en el diseño del proceso de aprendizaje.

El importante desarrollo habido en los últimos años sobre el uso de la



red Internet para los procesos de aprendizaje obliga a revisar si todas las propuestas formativas ofrecidas en este entorno están bien diseñadas para conseguir los objetivos formativos propuestos. Algunas de las ponencias de este congreso reflexionan sobre estas cuestiones. El uso de los soportes informáticos como recursos formativos han conocido diferentes fases y grados de desarrollo. En un primer momento, hubo la tentación de substituir las estrategias de formación presencial con los soportes digitales. Durante esta fase muchos contenidos formativos utilizados de forma presencial fueron digitalizados y puestos en la red. Así, era frecuente encontrar los mismos materiales formativos utilizados en papel convertidos ahora en formato digital y poco más. Incluso, el mismo paradigma formativo de formación en aula se trasladaba a la formación a través de la red. De este modo proliferaron las denominadas *aulas virtuales*. El propio nombre ya indicaba el marco conceptual desde el cual se diseñaban, en aquellos momentos, los diseños formativos. En la mayoría de estos casos, el medio era una pura substitución de unas buenas estrategias formativas empleadas en la formación presencial. Sin embargo, eran escasas las experiencias que demostraban que el medio lograba transformar el sentido de la formación e introducía un nuevo paradigma formativo.

Durante estas primeras fases, los progresos importantes se concentraron en lograr que los desarrollos tecnológicos aportaran recursos formativos totalmente inaccesibles mediante las modalidades formativas tradicionales. En este sentido, se debe destacar el buen uso de las tecnologías de la información y de las comunicaciones para sustentar experiencias de aprendizaje a distancia, individual o grupal, así como la creación de proyectos formativos basados en la simulación. A pesar de estas buenas prácticas, para algunas empresas de formación, la aparición de este nuevo entorno formativo se entendió como una oportunidad de negocio. Ello animó a buscar una rápida cuota de mercado sin comprender que estos nuevos soportes formativos estaban cambiando, en parte, el propio concepto de aprendizaje. Por su parte, el sector empresarial fue aproximándose lentamente a esta nueva visión de los entornos formativos, aunque en



algunas ocasiones los avances dados en este sentido son desiguales. El paso siguiente fue analizar con mayor profundidad la idoneidad de los nuevos desarrollos tecnológicos aplicados en los procesos de aprendizaje. Una de las primeras tareas fue evaluar como los procesos de aprendizaje en los cuales se empleaban las nuevas tecnologías incidían en las personas y si ellos estaban adaptados a la pluralidad y heterogeneidad de quienes participan. Se trataba de responder a las preguntas: ¿están las propuestas formativas adaptadas a los diferentes estilos de aprendizaje de las personas?, ¿no se producen muchas ineficiencias cuando se pretenden estandarizar las ofertas formativas?, ¿no se corre el riesgo de desvirtuar los aprendizajes por el uso extensivo de las tecnología de la información y de las comunicaciones?, ¿permiten estas tecnologías desplegar métodos de aprendizaje nuevos que equilibren la formación teórica con la formación práctica vinculada a una actividad laboral determinada?, ¿es posible relacionar los tiempos de aprendizaje con el desarrollo de ciudadanos activos con proyección personal?

La búsqueda de las respuestas a estas cuestiones enlazaba con las preocupaciones manifestadas recurrentemente por los propios responsables de los procesos de aprendizaje. Se trataba de encontrar, en primer lugar, nuevos espacios formativos mucho más vinculados a las ocupaciones de los empleados públicos y menos deudores de la visión del puesto de trabajo. Se requería buscar nuevos caminos para aprender. En segundo lugar, la didáctica formativa debía favorecer la interactividad en todo el proceso de aprendizaje y aprender dentro de un grupo. Además de orientar a los aprendices a construir su propio proceso de aprendizaje y quienes aprendan deben tomar la iniciativa de estructurar, en gran medida, cuál va a ser su itinerario formativo. En tercer lugar, el formador debía abandonar su papel tradicional de experto en unos contenidos que debe transmitir a lo largo del proceso de aprendizaje y adquiere unos nuevos papeles. Ahora el formador se asemeja menos al maestro tradicional y asume más el papel de mentor, entrenador, facilitador o guía. Finalmente, una consideración de carácter más general. La novedad reside en que ahora quienes toman la iniciativa formativa en todo el proceso de aprendizaje son las



personas que aprenden y el aula tradicional ha sido remplazada por la actividad laboral o la sociedad.

En el nuevo contexto social y empresarial las tecnologías de la información y de las comunicaciones han asumido un mayor protagonismo en los métodos formativos. De acuerdo con las opiniones expresadas por los expertos las tecnologías de la información y de las comunicaciones son buenos instrumentos para promover la innovación en este campo de la renovación pedagógica. Estos instrumentos pueden contribuir, por ejemplo, a conseguir aprendizajes más integrales y personalizar mucho más la formación a las características de sus usuarios. Las nuevas tecnologías deben emplearse para potenciar nuevas maneras de aprender los contenidos tradicionales y a su vez, abrir nuevos mecanismos de aprendizaje. Pero toda esta nueva realidad, más llena de posibilidades que de grandes resultados aun, plantea también cuestiones nuevas. Con ello surgen nuevas preguntas a las cuales hay que encontrar las respuestas adecuadas: ¿qué mecanismos de control de calidad se establecen?, ¿cómo se evalúa la idoneidad de estos recursos para el aprendizaje? Además, el empleo de estos recursos tecnológicos modifica el rol del formador; ¿cuál es el nuevo rol de los formadores cuando la formación utiliza las nuevas tecnologías?, ¿cómo se aprenden estos nuevos roles? Conviene adoptar un juicio equilibrado entorno a las posibilidades de la incorporación de las tecnologías de la información y de las comunicaciones en los procesos formativos. A pesar del papel importante que estas tecnologías tienen y van a desempeñar, hay que evitar la excesiva euforia o la vana ilusión ante sus posibilidades. Aquellas, por si solas, no tienen mayor valor que ser un potencial para mejorar el aprendizaje. Lo que realmente convierte este potencial en un instrumento formativo útil es la existencia de un marco de referencia que precisa en qué, cómo y cuándo deben emplearse estas tecnologías para favorecer el aprendizaje. Se está en un momento de tránsito en los métodos formativos. La adopción de nuevas estrategias formativas basadas en la alfabetización digital no anula la utilidad, y la necesidad de uso de antiguas estrategias formativas de comprobada bondad. Se trata de poder combinar en perfecta armonía el uso de la



tiza y la pizarra con los ordenadores y las redes sociales. Este es, en este caso, el verdadero desafío que debe afrontar el diseño de los procesos de aprendizaje.

#### **5.3.4. Personalizar los aprendizajes**

Uno de los objetivos establecidos por el *Memorándum europeo para la formación continua* era lograr que todos los ciudadanos de Europa, a lo largo de toda su vida, puedan acceder fácilmente a una información y un asesoramiento de calidad sobre las oportunidades de aprendizaje. Uno de los objetivos que en su momento estableció el Memorándum era el de ofrecer oportunidades de aprendizaje permanente lo más próximas a los interesados como sea posible mediante cuando proceda, mediante el apoyo de las tecnologías de la información y de las comunicaciones. Para conseguir estos fines, la formación tiene que ser un bien fácilmente accesible para cualquier persona a lo largo de toda la vida y, además, aquella debe basarse en una concepción integral del aprendizaje adaptado a cada momento de la vida y a cada situación. Este objetivo plantea importantes retos al diseño de las actividades formativas.

En primer lugar, la formación continua necesita desarrollar también un sistema nuevo de prestación de los servicios formativos, dentro y fuera de las empresas. La formación se vincula tanto al trabajo como al lugar donde estén las personas. Toda la sociedad se convierte, de algún modo, en una oferta permanente de formación. Hay que favorecer la consolidación de sistemas más orientados a crear mecanismo de aprendizaje en red, para aprovechar con eficacia las iniciativas formativas desarrolladas en forma local. Gracias a la red pueden complementarse las sinergias que surgen al compartir los proyectos formativos y de esta manera impulsar un aprovechamiento mayor de los recursos formativos.

Otra iniciativa a impulsar, en la misma línea que lo anterior, es promover y consolidar desde el ámbito local *clústers de conocimiento territoriales*. Se trata de aprovechar las sinergias que se crean cuando se fomentan redes de conocimiento entre diferentes empresas y organizaciones estrechamente vinculadas e identificadas a un territorio. A este nivel, los Gobiernos Locales, como nivel de gobierno



más próximo a las empresas, a las instituciones y a los ciudadanos, deben actuar de elementos activadores de estos *clústers del conocimiento*. Los poderes locales deben articular la existencia de estas agrupaciones de conocimiento con el resto de políticas locales, especialmente con las políticas de promoción económica y desarrollo local. El papel del Gobierno Local es clave para lograr el éxito de estos procesos. Para ello hay que destinar recursos e impulsar iniciativas que permitan vertebrar relaciones entre universidades, empresas y centros educativos a fin de aprovechar el conocimiento generado en las múltiples redes existentes en un territorio.

La información y la promoción sobre el aprendizaje deben ser una preocupación prioritaria para el sistema formativo, tanto el general o global como el particular de cada empresa. Se trata de informar, asesorar y acompañar a las personas en el desarrollo de sus itinerarios formativos a fin de rentabilizar al máximo los recursos existentes. Los promotores de formación deben realizar un esfuerzo importante en facilitar los recursos suficientes para que las personas puedan construirse sus itinerarios de aprendizaje, procurando engarzar estos con la propia perspectiva institucional, en el caso de la formación se encuadre en un contexto organizativo. En este sentido la cuestión claves es ¿cómo asesorar a las personas para que puedan diseñar sus propios itinerarios formativos?, ¿cuáles son los mejores recursos tecnológicos en estos itinerarios personalizados?

Algunas de las experiencias realizadas en la red social parecen responder adecuadamente a estas preguntas. La aparición de propuestas de entornos personales de aprendizaje contribuye, en buena medida, a responder las preguntas anteriores.

La nueva lógica de los procesos de aprendizaje asume como novedad principal que hoy las personas, sin son conveniente y adecuadamente ayudadas mediante consejos y recomendaciones, son capaces de construir sus propios itinerarios formativos personales y profesionales. Pero, para que ello se produzca, deben incrementarse los *servicios de orientación y acompañamiento al desarrollo personal y profesional*. Gracias a esta nueva orientación las personas podrán tener un papel más activo en la construcción de los proyectos formativos.



El empleo de los nuevos desarrollos tecnológicos para aproximar la formación a las personas, no debe hacer olvidar la existencia de otros canales formativos, considerados ahora como más tradicionales, que pueden ser tan válidos como las nuevas metodologías. Se trata de saber, en todo momento, cual es el mejor canal formativo para aprender y conseguir los objetivos propuestos.

#### **5.4. Nuevas perspectivas y nuevos roles**

Las tecnologías de la información y de las comunicaciones, con los múltiples recursos asociados a la creación de redes sociales permiten construir redes de aprendizaje las cuales se intuyen eficaces instrumentos para incorporar los elementos esenciales del aprendizaje. Adoptar este punto de vista conlleva asumir un modo de organizar los procesos formativos de un modo totalmente distinto al modo tradicional. No significa abandonar aquellos lugares comunes del sistema formativo tradicional que hayan dado buenos resultados hasta ahora. Se trata de incorporar, de sumar, otros métodos y estrategias. Los especialistas en aprendizajes en redes sociales proponen que un formato muy útil hoy son los talleres. Estos permiten mezclar estrategias formativas tradicionales y los nuevos recursos tecnológicos. Un taller permite desarrollar más la consultoría que la formación tradicional y además es una plataforma para estimular la colaboración, tanto en el grupo como con otras personas a través de la red. Hay quienes expresan esta situación con los siguientes términos: la formación en aula es un modelo donde se comunica aquellos que se sabe; mientras el laboratorio/taller es un modelo que explora lo que todavía no se conoce. Aprender en entornos complejos requiere adoptar enfoques más abiertos, más asociados a la indagación. Se trata, dice, de pasar del aula al laboratorio/taller.

Del análisis de las experiencias consolidadas sobre la formación a través de la red pueden extraerse algunas conclusiones de índole general. Estas experiencias permiten identificar algunos elementos considerados básicos para el desarrollo del aprendizaje en red. Los siguientes elementos son claves para el progreso de los nuevos ámbitos formativos en red.

- El centro de gravedad de la formación está en los participantes.



Los sistemas formativos tradicionales se basaban en una concepción de oferta de contenidos formativos, confiando su transmisión a unas personas consideradas expertas. El aprendizaje permanente estimula un cambio de perspectiva. Ahora, el acento está en quienes demandan la formación. Se trata de personalizar la formación y adaptarla a las necesidades de quienes van a incorporarse en el proceso de aprendizaje.

- Se transforman los roles de los agentes formativos. El nuevo enfoque formativo exige un papel diferente a los departamentos de formación de las organizaciones. Estos deben promover más estas funciones de orientación y asesoramiento, y menos la de ser meros compradores de formación por catálogo. Del mismo modo, los formadores se alejan de la visión tradicional y adoptan nuevos roles propios de asesores o consultores de los procesos de aprendizaje y de gestión del conocimiento.
- Desarrollo de un sistema formativo colaborativo. Todo el sistema de aprendizaje a lo largo de la vida, en cualquiera de sus formas y categorías, debe fundamentarse en la cooperación de los niveles de las Administraciones, tanto a nivel nacional, regional o local. Cada uno de los niveles de gobierno debe dar ejemplo de ello estableciendo mecanismos de coordinación de sus políticas formativas. Un ejemplo del interés en el aprendizaje colaborativo son las diversas ponencias de este congreso sobre Comunidades de Prácticas o experiencias similares.
- Los gobiernos locales tienen un papel activo en el desarrollo de la formación continua. Los gobiernos locales deben coordinar territorialmente el conjunto de políticas formativas que se dan en su territorio, tanto desde la iniciativa pública como privada. En el ámbito municipal coexisten y se interrelacionan tres actores que son fundamentales en la consolidación del sistema de formación profesional: el gobierno local, las empresas, los agentes sociales y los centros de formación.
- Participación activa de los grupos de interés y actores. Los diversos agentes sociales deben tener una participación activa en el desarrollo del sistema formativo.



- Asignación adecuada de los recursos. Hay que asegurar un incremento continuado de recursos públicos asignados a la formación a lo largo de toda la vida, procurando que éstos sean aplicados de forma eficaz y eficiente. Ello comporta, necesariamente, evaluar periódicamente los costes y beneficios de los procesos formativos.
- Facilitar el acceso de todas las personas a los procesos de aprendizaje. Para que esto sea realidad hay que emprender diversas iniciativas, unas tendentes a eliminar las barreras o los impedimentos que frenan la participación de las personas en los procesos formativos, y otras que facilitan la existencia de formadores adaptados a la pluralidad y heterogeneidad de las personas.
- Crear una cultura favorable al aprendizaje. Los empleados deben valorar como positivo todo tipo de aprendizaje, tanto por lo que él significa como mejora de su empleabilidad, como por los estímulos o recompensas que proporcione. El sistema formativo debe dar facilidades a las empresas para que puedan convertirse en organizaciones de aprendizaje.
- Formación de calidad. Es importante que la formación sea de calidad y, a su vez, pertinente para el progreso de las organizaciones y el desarrollo personal. Solo así será posible rentabilizar la inversión formativa.

Las experiencias formativas de algunas empresas evidencian la relevancia de las comunidades de práctica como ámbitos específicos de aprendizaje. El aprendizaje colaborativo y el valor de las comunidades de práctica enlaza con los datos empíricos obtenidos por diversos estudios, alrededor de cómo se producen hoy los procesos de aprendizaje. Las comunidades de práctica son consistentes con el enfoque constructivista del aprendizaje sostenido a lo largo de este libro y con las propuestas de ciclos y estilos de aprendizaje de las personas adultas, o cómo gestionar el conocimiento a nivel de una organización que aprende. Las *Comunidades de Prácticas* crean un nuevo espacio formativo ampliando los ámbitos formativos. Las *Comunidades de Prácticas* deben ser consideradas como verdaderas



### *Comunidades de Aprendizaje.*

Las comunidades de práctica parten de la base antropológica de que las personas, de forma espontánea, buscan a otras personas interesadas en los mismos asuntos o problemas, para aprender de y con ellas, y compartir con ellas ciertas experiencias aportando cada una sus puntos de vista y sus propuestas de solución. Las *Comunidades de Aprendizaje* cumplen varias funciones en relación a la creación, acumulación y difusión del conocimiento dentro de una organización.

El aprendizaje en *Comunidades de Prácticas* es una variante más del aprendizaje colaborativo. Para las diferentes personas que han analizado el fenómeno del aprendizaje colaborativo, especialmente cuando este se da en los nuevos contextos propiciados por los desarrollos tecnológicos, se constata que aporta importantes ventajas respecto a otros formatos formativos. Para Martín-Moreno (2004) las principales ventajas del aprendizaje colaborativo son:

- El aprendizaje colaborativo incrementa la motivación de todos los integrantes del grupo hacia los objetivos y contenidos del aprendizaje.
- El aprendizaje que consigue cada individuo del grupo incrementa el aprendizaje del grupo y sus integrantes alcanzan mayores niveles de rendimiento académico.
- Favorece una mayor retención de lo aprendido.
- Promueve el pensamiento crítico (análisis, síntesis y evaluación de los conceptos), al dar oportunidades a sus integrantes de debatir los contenidos objeto de su aprendizaje.
- La diversidad de conocimientos y experiencias del grupo contribuye positivamente al proceso de aprendizaje, al tiempo que reduce la ansiedad que provocan las situaciones individuales de resolución de problemas.

Estas comunidades son el marco adecuado donde las personas, al dialogar e intercambiar sus experiencias, aprender y poner en común sus conocimientos, y los transfieren al ámbito organizativo. Cuando un



grupo de personas analizan sus prácticas laborales, examinan lo que hace y cómo lo hace, convierten en explícito todo lo que saben. Ello permite compartir y difundir el conocimiento primero al propio grupo y después extenderlo al resto de la estructura a través de procesos capilares contribuyendo al aprendizaje organizativo. Todo ello, además, favorece el compartir el conocimiento, se fomenta la innovación y los saberes individuales se proyectan a la organización.

Las *Comunidades de Prácticas* en una organización aparecen en cualquier nivel y en cualquier momento. Surgen allí donde un grupo de personas deciden compartir informalmente sus experiencias y reflexionar sobre su trabajo. En estos grupos las personas modifican sus comportamientos y aportan a la organización nuevas prácticas laborales. Fruto de este proceso los miembros de las *Comunidades de Prácticas* aprenden porque sus integrantes modifican sus comportamientos. Por esta razón estas comunidades deben ser consideradas propiamente como comunidades de aprendizaje.

### **5.5. Entornos personalizados de aprendizaje**

La puesta en práctica de experiencias de aplicaciones para el trabajo colaborativo y el uso formativo de la Web 2.0 ha favorecido la aparición de los denominados Entornos Personalizados de Aprendizaje (PLE, en inglés). Se trata de espacios de aprendizaje personalizados concebidos para favorecer la aparición de conversaciones y la integración de aprendizajes formales e informales con el propósito de compartir activamente los conocimientos. Los PLE permite a las personas acceder, agregar, configurar y manipular sus experiencias de aprendizaje. En estos casos las personas aprovechan para sus propósitos formativos los recursos facilitados por la Web 2.0. Por su versatilidad estos entornos son aplicables tanto en las organizaciones, colectivos o grupos, y personas.

Los expertos en redes sociales destacan sus ventajas para potenciar los entornos personalizados de aprendizaje. Existe unanimidad en identificar las siguientes ventajas:

- Reduce la dependencia de los aprendices a los recursos tecnológicos. Estos se encuentran en la red y, si surgen problemas en las aplicaciones, las soluciones se sitúan en la red.



- Se aprovechan las competencias digitales de quienes están en el proceso de aprendizaje.
- Se facilita incorporar los conocimientos previos de los aprendices en el proceso de aprendizaje.
- Posibilita mayor ubicuidad de acceso a los recursos de aprendizaje. En cualquier lugar, en cualquier momento, desde cualquier dispositivo están disponibles los recursos de aprendizaje.
- Reduce e incluso elimina los problemas asociados con los controles de versión del software, sus actualizaciones, etc... La actualización del entorno es por parte de técnicos del sistema y no de los participantes.
- Permite mayor grado de experimentación de nuevos recursos y facilita la innovación, al poder realizar en la red pruebas masivas a muy bajo costo de nuevas aplicaciones.
- Favorece la participación, estimula el compartir recursos. Se mejora la difusión de contenidos. Se trata de un aprendizaje realmente colaborativo
- Los recursos formativos pueden actualizarse rápidamente.
- Favorece la democratización en el uso de los recursos.
- Los formadores adquieren un nuevo rol vinculado a la búsqueda de información en la red. Si bien la red facilita la búsqueda de esta información hace falta ordenarla y estructurarla a fin de aprovecharla como fuente de aprendizaje.
- Utilizando adecuadamente los recursos aportados por la red, junto a un papel activo del formador, los aprendices, además de aprender, se convierten en creadores de nuevos conocimientos que se incorporan en la red. Se trata de un aprendizaje generativo.

Hoy, el desarrollo tecnológico ha permitido la consolidación de las redes sociales basadas en la Web 2.0. Dentro de este modelo de redes se pueden diferenciar en primer lugar lo que son meramente buscadores de información, del tipo Google, o creadores de simples redes sociales, del tipo Twitter, MySpace, Facebook, Bebo, LinkedId etc... Luego existen redes sociales basadas en un complejo desarrollo



tecnológico orientado a compartir diversos recursos, como es el caso de Facebook. Estos entornos se orientan a diseminar información; facilitar la búsqueda de nuevos conocimientos; favorecer el trabajo colaborativo; y difundir el conocimiento. Los partidarios del uso de los recursos generados para la Web 2.0 en los procesos de aprendizaje justifican su utilidad porque permiten ampliar las capacidades cognitivas de las personas, aumentan su autonomía para aprender e son más independientes respecto a los formadores.

Las redes sociales se han convertido en poderosos lugares donde los diversos grupos sociales interactúan, donde las personas pueden encontrar a través de la cooperación ayudas para aprender y compartir intereses comunes. A partir de la existencia de las redes existen diferentes aplicativos que permiten articular procesos de aprendizaje. El universo de estos recursos es muy grande. A continuación se comentan algunos de estos recursos y el modo como pueden emplearse dentro de las estrategias formativas.

El conjunto de aplicativos orientados a la creación de redes sociales o al aprovechamiento de los recursos generados entorno a estas redes pueden agruparse alrededor de las siguientes utilidades:

- Creación directa de redes sociales a partir de intereses compartidos. Dentro de este grupo estarían el aprendizaje colaborativo, la inteligencia colectiva, el compartir conocimientos.
- Creación de contenidos por parte de los usuarios. Son los blogs, los microbloggings, los wiki y recursos similares.
- Uso de los bookmarking. Aprovechamiento de la folksonomía. La folksonomía es una taxonomía, un sistema de clasificación compartida gestionada directamente por los usuarios.

## **5.6. Conclusiones**

La Web 2.0, entendida como web social, es una plataforma que contribuye a cambiar la comprensión y el modo de desarrollar los procesos de aprendizaje. Básicamente porque permite ampliar los procesos de aprendizaje en el sentido de poder compartir y aprender de lo que otros aprenden. De algún modo se realizan en su mayor



dimensión aquello que ya se había intuido en los postulados constructivistas del aprendizaje.

La denominada generación de nativos digitales presenta el perfil más apropiado para ser los destinatarios del uso de aprendizajes a través de redes sociales. Las experiencias indican que se trata de contemplar el aprendizaje con una visión de sistema dentro del cual las posibilidades aportadas por las redes sociales complementan y amplían los recursos tradicionales de aprendizaje. De tal manera que el aprendizaje, desde su perspectiva global podrá integrar, gracias a los recursos tecnológicos, aspectos formales e informales, aprendizaje individual y grupal.

Las experiencias realizadas a partir de las denominadas *Comunidades de prácticas* demuestran que estas son un buen medio para consolidarlas como *Comunidades de aprendizaje*. Ello es posible mediante el uso combinado de diversas estrategias de aprendizaje, dentro las cuales se inscriben los aprendizajes a través de redes sociales.

Desde el punto de vista teórico aparece una nueva propuesta de comprensión de los procesos de aprendizaje: el conectivismo. Se trata de avanzar desarrollando esta perspectiva a fin de verificar si ella comporta un nuevo paradigma en la teoría de los aprendizajes o simplemente se trata de una manera particular, muy influida por la tecnología, de comprender los procesos de aprendizaje. Las redes sociales son un instrumento adecuado para crear entornos personalizados de aprendizaje. De tal modo que las empresas deben saber integrar estos aprendizajes dentro de sus estrategias formativas.

Sería interesante aumentar las interacciones entre profesionales de la didáctica, desarrolladores tecnológicos, expertos en redes sociales y pedagogos a fin de completar el desarrollo teórico de los aprendizajes a través de redes sociales.

## **REFERENCIAS**

Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2004). "Aprendizaje colaborativo y redes de conocimiento". Libro de actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada, 15-17



de diciembre de 2004. Grupo Editorial Universitario, pp.55-70.

Reig, D. (2009). "Evidencia científica sobre el aprendizaje social". Post del 19 julio 2009 en El Caparazón.

Reig, D. (2009b). "Aprender a aprender, aprender a ser, aprender a compartir".

Siemens, G. (2004). "Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age". Diciembre 2004:

<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>. Traducción en "Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital".

Siemens, G. (2008). ¿Qué tiene de original el conectivismo? Publicado en castellano en el blog de Robin Good en el post de 21 octubre de 2008.

## **6. AUTOFORMACIÓN PARA EL SIGLO XXI: RECUPERANDO A LOS CLÁSICOS DE LAS DOS ORILLAS**

**Carlos Marcelo**

Universidad de Sevilla

<http://prometeo.us.es/idea>

### **6.1. Introducción**

La sociedad en la que vivimos se encuentra en un complicado proceso de transformación. Una transformación que está afectando a la forma como nos organizamos, trabajamos, nos relacionamos, y aprendemos. Una de las características de la sociedad en la que vivimos tiene que ver con el hecho de que el conocimiento es uno de los principales valores de sus ciudadanos. El valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos, y de la capacidad de innovación y emprender que estos posean. Pero los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad y ello nos obliga ahora más que nunca a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia. Hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje (C. Marcelo, 2002a).

Somos testigos de que, conforme la economía del conocimiento va avanzando, ha habido un movimiento desde la manufactura hacia el comercio y los servicios basados en conocimiento especializado. Estos



cambios están influyendo enormemente en las profesiones, tanto en las tradicionales como en las que están emergiendo. La constante exigencia de innovación y competitividad exige a los trabajadores de la denominada "nueva economía" una constante preocupación por actualizar constantemente sus competencias. Cheetham y Chivers (2005) han sintetizado algunos de los cambios que venimos observando en nuestras profesiones actuales:

- 1.** Cambios en los ambientes profesionales: las nuevas tecnologías han cambiado rápidamente muchas áreas del trabajo de las profesiones, y como consecuencia de ello, están apareciendo nuevas profesiones o bien las condiciones laborales se hacen más competitivas y exigentes que nunca. Ello requiere desarrollar nuevas destrezas y competencias, incluyendo la gestión, emprendimiento.
- 2.** Cambios organizativos y estructurales: las organizaciones están cambiando hacia una mayor burocratización en tanto que mayor control para los profesionales, pérdida de autonomía, pérdida de privacidad.
- 3.** Cambios que afectan a los profesionales del sector público: muchos profesionales han experimentado el incremento de la supervisión y controles financieros, así como la demanda de rendir cuentas.
- 4.** Mayores demandas de competencia profesional por parte del público. La creciente legislación de protección al consumidor crea una mayor consciencia de derechos entre los usuarios y mayores litigios contra los profesionales.
- 5.** Fragmentación y subdivisión de los profesionales: El incremento del conocimiento y la complejidad de las tareas de los profesionales ha conducido a la especialización y fragmentación.
- 6.** Desprofesionalización: algunas profesiones han visto crecer la incursión de otras personas con menos cualificación que realizan sus tareas.
- 7.** Desafíos al acceso tradicional de los profesionales: Se está empezando a cambiar las condiciones de acceso a las profesiones



para dar más impulso al conocimiento en el puesto de trabajo frente a los sistemas de formación profesional y acreditación.

Estos cambios a los que se refieren Cheetham y Chivers están teniendo enormes efectos en los sistemas de formación y aprendizaje de las personas en la sociedad actual. Como hemos visto, el rápido cambio de la sociedad y la vida laboral que ha ocurrido en las últimas décadas, el rápido desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, la creciente producción de la economía del conocimiento la creciente internacionalización y globalización así como los cambios en las estructuras ocupacionales y en el contenido y organización del trabajo, han generado que no sólo las instituciones educativas sino también las organizaciones del trabajo desarrollen nuevas formas de asegurar los niveles de competencia de los trabajadores (Tynjälä, 2008).

No es posible que hoy en día un trabajador pueda aprender todo lo que necesita en la formación inicial o incluso en la formación continua (Hrimech, 2002). Cada vez más se está popularizando y dignificando la formación a lo largo de la vida y el aprendizaje en contextos informales de las personas (Longworth, 2005). Como comentaba Hrimech *"Tenemos la obligación de aprender de forma continua por nosotros mismos, así como necesitamos encontrar los medios para hacerlo. De forma general, en este contexto de rápida evolución de los conocimientos y de las prácticas, se recurre a la autoformación y al aprendizaje informal"*(**2002:172**).



- Autoformación
- Aprendizaje informal
- Aprendizaje autónomo
- Aprendizaje a lo largo de la vida
- Aprendizaje/formación abierto
- Auto-aprendizaje
- Aprendizaje incidental
- Aprendizaje autodirigido
- Autodidaxia
- Aprendizaje por la experiencia
- Aprendizaje tácito
- Gestión del conocimiento

Los términos anteriores vienen a recoger la multiplicidad de situaciones en las que las personas, adulta o no, dirigen sus procesos de aprendizaje con iniciativa y responsabilidad.

El comité organizador de este Congreso Internacional EDO 2010 "*Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*" ha elegido el término autoformación de entre otros posibles a los que necesariamente tendremos que referirnos a lo largo de esta ponencia. El término tiene detrás varias décadas de reflexión e investigación a ambos lados del Atlántico como veremos más adelante. Otras ponencias (sobre aprendizaje informal y gestión del conocimiento) abordan otras aristas de esta manera de entender el proceso de aprendizaje en la sociedad de la información.

## **6.2. ¿Por qué hablamos de autoformación?**

A lo largo de estos años, la autoformación, tanto como campo



conceptual y como práctica, ha ido creciendo y consolidándose. Cuatro son los factores que explican, según Carré (1997a) este desarrollo y vitalidad. En primer lugar, como hemos comentado antes, la creciente competitividad entre las empresas ha generado una búsqueda de la rentabilidad de la formación, de forma que parece que las organizaciones han descubierto que pueden estimular la autoformación social, es decir que sus empleados se formen a sí mismos en su lugar de trabajo. Un segundo motivo, de índole tecnológico tiene que ver con el auge de Internet y de las nuevas tecnologías que han ido desarrollándose y transformando nuestra visión del trabajo, del ocio, del aprendizaje, etc. (C. Marcelo, 2002b; Carlos Marcelo, 2006). En tercer lugar, se puede constatar una creciente demanda de métodos pedagógicos alternativos que proclaman la necesidad de autonomía, actividad y el rechazo de modelos escolares (C. Marcelo & Vaillant, 2009) . Por último, Carré destaca la emergencia de una cierta cultura de la autonomía, una visión del mundo que destaca que el sujeto es el centro de la sociedad, de un creciente individualismo de la sociedad.

Sin embargo, y antes de construir un discurso descriptivo acerca de la autoformación y sus diferentes concepciones, enfoques, corrientes y metodologías, me ha parecido muy iluminador una frase que encontré en el libro de John Garrick (1998) que decía lo siguiente: *"El aprendizaje informal encaja muy bien con las nuevas formas de organización del trabajo y los nuevos tipos de gestión, y tiene el potencial efecto de ir destruyendo el poder de los sistemas de educación formal. Esto puede sonar algo dramático, pero el uso que actualmente se está dando al aprendizaje informal hay que situarlo en un discurso más amplio de reformas en la economía, en el trabajo y en la educación. La "informalización" del aprendizaje se caracteriza por una "profesionalización" de la educación, que a su vez está caracterizada por la promoción de un curriculum y evaluación del aprendizaje basado en el trabajo."* (p. 17). Llamaba la atención este autor acerca de que hablar de autoformación o de aprendizaje informal no es un hecho neutro. Nos dirige hacia una concepción del aprendizaje en que se da como natural el fracaso de las instituciones formales de educación/formación favoreciéndose por su parte un



discurso de la formación basada en el mercado, en la desregulación, privatización y dispersión de la autoridad y de la formación del conocimiento. Un discurso que asume como generalizado lo que Peka Himannen denunciaba en relación con las instituciones formativas y su deseo de evocar la Academia platónica como modelo de aprendizaje. Decía Himanen que *"La ironía es que la actual academia tiende a reproducir la estructura de aprendizaje emisor-receptor propia de los monasterios. La ironía generalmente se amplía cuando la academia construye una 'universidad virtual': el resultado es una escuela monacal computerizada"* (Himannen, 2001, p. 76). Quizás el auge de la autoformación (utilizado en este caso como término abarcador) en nuestros días se deba a la percepción de fracaso de los sistemas educativos formales. Y resulta paradójico que sea en este momento cuando en la educación escolar se ha alcanzado una escolarización completa y en la enseñanza universitaria se están produciendo reformas profundas dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. Y quizás, lo que se necesita, como afirma Dumazedier (2002a, 2002b), es otro concepto de escuela más orientada al aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.

Como hemos comentado al inicio de este epígrafe, existe una considerable polisemia de términos para referirse a los procesos por los cuales las personas adultas individualmente o en relación inician un proceso de aprendizaje. Parece un hecho comúnmente asumido, reconocer los estudios de Tough a finales de los años sesenta como los pioneros de una corriente de investigación sistemática en relación a este proceso de aprendizaje por sí mismo de las personas adultas en contextos ciudadanos, de trabajo o de desarrollo personal (Nicole Tremblay, 2003). El equivalente a los trabajos de Tough en Estados Unidos será Malcom Knowles que desarrolló una teoría acerca del aprendizaje adulto, denominada *andragogía* que planteaba que una persona adulta desarrolla una concepción sobre sí misma, que se utiliza su experiencia como recurso para su aprendizaje y que se motiva para aprender en función de los roles sociales que desarrolla. Como comenta Tremblay (2003), las tradiciones francesa y americana de la autoformación se diferencian en la medida en que para la



primera el enfoque social y político de la autoformación está en sus orígenes, algo que parece ausente en la perspectiva americana.

### **6.3. Autoformación y aprendizaje autodirigido**

El término autoformación ha venido utilizándose en la literatura francesa y española. Su equivalente en lengua inglesa sería el aprendizaje auto-dirigido "self-directed learning". Si queremos profundizar sobre el término que nos ocupa en esta ponencia, tenemos que buscar en la literatura francófona. Así, Le Meur (1995) cita a los dos principales investigadores franceses Dumazedier y Pineau que asumen diferentes nociones de autoformación. Para el primero, se trata de *"una educación sistemática que el individuo se da a sí mismo"*, mientras que para Pineau se trata de *"la apropiación de su formación por el sujeto social"*. El propio Le Meur define la autoformación como *"un proceso educativo no impuesto, libremente decidido por el individuo que permite la apropiación de conocimientos en función de un proyecto personal"* (Le Meur, 1995:117). Por otra parte, Paiva (1995) muestra cómo la idea de autoformación subyace una concepción existencial que conduce a ver la autoformación como apropiación completa por parte del adulto, de su poder de formación: *"Autoformarse significa que, de una parte, la persona deviene cada vez más en sujeto de su propia formación, y de otra, que ella misma se convierte en objeto de la formación. El objetivo de la formación es la construcción de la persona en su globalidad, dotarse a sí mismo de una forma única, singular, construirse su propia identidad en la multiplicidad de escenarios sociales"* (p. 54). Por último, y para no extendernos en la recopilación de definiciones -necesarias a todas luces debido a la carencia que tenemos en nuestro contexto-, Álava (1995) plantea que la autoformación es el acto mediante el cual el sujeto se apropia de su propio poder de informarse: *"El acto de informarse no es pasivo y entendido como uso o resistencia, sino que el sujeto se convierte en actor del proceso de búsqueda y de utilización de la información. Esta auto-información es una parte esencial de la autoformación y de la construcción misma del contenido informativo"* (p. 81).

La autoformación aparece como un proceso por el cual las personas,



individualmente o en grupo asumen su propio desarrollo, se dotan, como sujetos adultos que son, de sus propios mecanismos y procedimientos de aprendizaje, que principalmente es experiencial (Mallen, 1987; Galvani, 1995). Es un tipo de formación informal, no formal, sin programa cerrado, por contacto directo, en donde la experiencia sirve como argumento para el aprendizaje. Es un aprendizaje por la experiencia pero donde la reflexión juega un importante papel (Pinau, 1989). Un aprendizaje que poco a poco va ganando respeto y consideración porque, como veremos más adelante, aparece como el mecanismo a través del cual los adultos aprenden.

Un aspecto que destacan varios autores es la necesidad de entender que autoformación no es sinónimo de aprendizaje aislado y en la vida cotidiana. No es la idea de un Robinson Crusoe aprendiéndolo todo por su cuenta y renunciando a los recursos disponibles. Por el contrario, la autoformación puede enraizarse en las experiencias que, voluntariamente desarrollan los individuos en su proceso de crecimiento. Así, Dumazedier (2002) plantea que *"para limitar toda interpretación caricaturesca e ideológica, es necesario saber que la autoformación hoy en día es, en proporciones variables, el resultado de tres operaciones educativas convergentes. Es en primer lugar, una práctica de desarrollo personal de un sujeto social que aprende, que profundiza su experiencia por la búsqueda de conocimiento y que concretiza su búsqueda de conocimiento en una aplicación en la práctica...En fin, sería infantil creer que la práctica de la autoformación es producto de la vida cotidiana. Por el contrario, es el objeto de un aprendizaje independiente, asistido o guiado, escolar o peri-escolar, y a menudo en asociación"* (p.50). Y en la misma línea, Nicole Tremblay (2003) define la autoformación como: *"Situación educativa (pedagógica o andragógica), escolar o extraescolar, favorable a la realización de un proyecto mediante el que la principal motivación de una persona es adquirir conocimientos (saberes) y habilidades (saber hacer) o proceder a un cambio duradero en sí mismo (aprender a ser). Para conseguirlo, la persona asume un control preponderante en relación con una o varias dimensiones de su proyecto: contenidos,*



*objetivos, recursos y evaluación"* (p. 80).

La autoformación ha sido objeto de investigación en torno a diferentes grupos de organizados. Así, han destacado principalmente el GIRAT (*Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur L'autoformation et le Travail*) originado en la Universidad de Quebec, en Montreal y el GRAF ("GRAF. Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France"). Éste último, originado en la Universidad de François-Rabelais de Tours y creado por Gaston Pineau ha desarrollado una gran actividad no sólo de investigación sino de difusión en relación con la autoformación. Este grupo de investigación ha elaborado un manifiesto en el que definen la autoformación en los siguientes términos:

- La autoformación es un proceso de autonomía de sí mismo, centrada en la persona o en el grupo, apoyado en el colectivo. Este proceso conjuga la adquisición de saberes, la construcción de sentido y transformación del sí mismo. Se desarrolla en las prácticas sociales y en la vida.
- Representa tomar el poder personal o colectivo sobre la formación, un proceso de emancipación crítica
- Supone la aceptación de lo inacabado y de la incertidumbre
- Representa una autonomía que se juega en la interdependencia
- Toma en cuenta a la persona en su relación con el mundo
- Es un proceso de construcción de significado
- Supone un enfoque de investigación-acción-formación
- La autoformación se enraíza en una búsqueda reflexiva
- Moviliza una ética que se incardina en las prácticas y que asume que toda persona es portadora de saber, que las personas tienen capacidad de autodirigirse, que existe una pluralidad de posiciones teóricas y prácticas en torno a la autoformación.

A lo largo de las diferentes definiciones que hemos ido planteando se puede ir viendo que la autoformación es un concepto débil. Como escribió Philippe Carré, *"la autoformación es un pre-concepto tónico y federador, necesario pero insuficiente, tanto a nivel de la construcción*



y la precisión de su objeto como de sus metodologías y de su epistemología" (Philippe Carré, 1997, p. 32). Un concepto en el que podríamos encontrar tres enfoques predominantes:

- Un enfoque principalmente *psicológico*, en el que se destaca la formación de uno mismo y para uno mismo, y donde la formación se entiende como el proceso de desarrollarse, de crecer. Es el enfoque que ha promovido Pineau.
- Un enfoque de naturaleza *sociológica* que presenta la autoformación como un hecho social y que descata el cambio de paradigma que actualmente se está produciendo en la sociedad y la necesidad de la autoformación, tal como Demazedier ha promovido.
- Un tercer enfoque de la autoformación podríamos decir que es *pedagógico* en el sentido de trasladar a la formación (especialmente profesional) de los resultados de las investigaciones.

El equivalente al concepto de autoformación, en el contexto anglosajón sería el *aprendizaje auto-dirigido* o "*self-directed learning*". El aprendizaje autodirigido, como modo de aprendizaje característico de un adulto, tiene que ver más con los cambios internos de toma de consciencia que con la gestión externa de los procesos de aprendizaje. Desde el punto de vista de Brookfield (1986), "*la forma más completa de autodirección en el aprendizaje es aquella en la que se da una reflexión crítica de los aspectos contingentes de la realidad y la exploración de perspectivas alternativas*" (p. 58). Para Guglielmino (2008) el aprendizaje autodirigido representa la respuesta más natural cuando nos enfrentamos a problemas, desafíos o novedades en nuestro ambiente, especialmente en los tiempos actuales en los que la proliferación de información y tecnología, la inmediatez de las comunicaciones hace que las personas deban dar respuestas en tiempo limitado.

Brocket y Hiemstra (1993) definieron el término aprendizaje auto-dirigido en los siguientes términos: "*el aprendizaje autodirigido se refiere a las actividades en las que el sujeto que aprende asume la responsabilidad primaria en la planificación, realización y evaluación de una empresa de aprendizaje*" (p. 42). Como vemos, muy en la



línea de lo propuesto por Carré o Pineau, el aprendizaje autodirigido apela a la autonomía del sujeto que aprende para organizar y gestionar su propio aprendizaje. Brocket y Hiemstra, plantean algunas ideas erróneas que se ha creado en torno a la autodirección en el aprendizaje:

- La autodirección no es un concepto absoluto: por el contrario es un proceso evolutivo a lo largo de la vida
- La autodirección supone aprender e situaciones de aislamiento: es un error asociar aprendizaje autodirigido con aprendizaje aislado. Asumir la autodirección del aprendizaje se puede hacer en solitario o en grupo.
- La autodirección no es más que otra moda en la educación de adultos: la historia de la autodirección en el aprendizaje es larga y compleja.
- La autodirección no vale el tiempo que se necesita para hacerla funcionar
- Las actividades de aprendizaje autodirigidas se limitan principalmente a la lectura y la escritura: de hecho es al contrario, las actividades de autoformación suelen ser más participativas: trabajo de investigación, de grupo...
- Facilitar la autoformación es un recurso cómodo para los maestros
- El aprendizaje autodirigido se limita principalmente a aquellos ámbitos en los que domina la libertad y la democracia.
- La autodirección en el aprendizaje se limita principalmente a adultos de raza blanca y de clase media
- El aprendizaje autodirigido erosionará la calidad de los programas institucionales
- El aprendizaje autodirigido es el mejor enfoque para los adultos.

#### **6.4. Autonomía en el aprendizaje**

Un concepto que está presente en todos los enfoques que hemos estado revisando es el de autonomía del sujeto adulto, en nuestro caso para aprender. Confessore (2002) define la autonomía en el



aprendizaje como *"la capacidad relativa de participar de forma productiva en las diferentes experiencias de aprendizaje"* (p. 122). Según este autor, las personas adultas se mueven entre dos polos opuestos posibles. De una parte, lo que denomina *Dependencia disfuncional del aprendiz* : caracterizada por la incapacidad o falta de motivación para emprender un aprendizaje sin estar dirigido por otros. En el polo opuesto estarían las personas caracterizadas por una *Independencia disfuncional del aprendiz*, entendida como la incapacidad o la falta de motivación para aceptar ayuda u orientación de cualquier tipo en los procesos de aprendizaje. Entre un extremo y el otro se sitúa la posibilidad de *Autonomía funcional del aprendiz*, entendida como la capacidad y motivación para participar en la selección y puesta en marcha de experiencias de aprendizaje en las cuales la persona puede avanzar sola o en contacto con otras.

Eneau (2008) se basa en los trabajos del científico chileno Francisco Varela, para destacar la autonomía como una característica de todos los seres humanos o sistemas vivos. En términos de Varela, la característica de un sistema vivo, *"es preservar su autonomía a través de procesos naturales de auto-organización, en interdependencia con el ambiente exterior, a través de diferentes acciones selectivas, y utilizando los recursos necesarios para que el sistema se mantenga en equilibrio"* (Eneau, 2008, p. 232). Desde este punto de vista, la autonomía, se entiende a la vez como algo preexistente y como el resultado de un sistema; algo que debe ser elaborado, preservado y desarrollado como una característica de la identidad individual.

Como vemos, de nuevo se nos plantea la idea de que la autonomía en la autoformación, o en cualquier otra actividad del ser humano no debe entenderse como un proceso de aislamiento hacia la búsqueda de la identidad personal, sino que es en la interacción donde realmente se produce esa identidad. Así, la autonomía no puede entenderse fuera del contexto que la genera. Como comentara Labelle, *"ser autónomo significa ser responsable de uno mismo en un ambiente en el que participan otros sujetos autónomos"* (Labelle, 1996, p. 4).

Como vemos, el ambiente y la persona interaccionan en un proceso continuo en el que podemos observar diferentes niveles de autonomía



en los sujetos en función de las características personales y contextuales. Tremblay (2003), en su libro hace referencia al trabajo desarrollado por Long en el que utiliza las dimensiones de control psicológico y pedagógico para dibujar diferentes situaciones en función de las posibilidades de autonomía para los sujetos que aprenden.



Relación entre control psicológico y control pedagógico en el aprendizaje auto-dirigido (Long, 1988, en Tremblay, 2003)

Para Long, existe una primera situación en la que el control pedagógico es débil, pero el control psicológico de la persona es elevado, y es esa situación la que permite la autoformación. En su opuesto estaría la situación favorable a la heteroformación, en la que la persona cede el control de su proceso de aprendizaje a formadores o a instituciones. Las otras combinaciones producen situaciones en las que se puede producir conflicto en tanto que los sujetos no asuman las formas de organización pedagógica en las que participa. La situación 3 sería la situación extrema en la que se deja hacer a personas con poca capacidad y autonomía personal.

### **6.5. Motivación y aprendizaje adulto**



¿Qué mueve a los seres humanos a actuar, sea esta actuación pensar, aprender, desarrollarse...? Ésa es la pregunta que se hacen los que trabajan en el campo de la motivación. Pregunta importante cuando hablamos de autoformación. Las teorías de la motivación asumen que hay un amplio margen de autonomía en la persona para decidir, incluso en las situaciones más extremas. Baste recordar la experiencia descrita por Viktor Frankl, en su libro *El hombre en busca de sentido* (Frankl, 2004, 3ªed.) en el que afirmaba: "*al hombre se le puede arrebatar todo salvo una cosa: la última de las libertades humanas -la elección de la actitud personal que debe adoptar frente al destino- para decidir su propio camino*" (p. 90).

Se han desarrollado a lo largo de la historia diferentes teorías y modelos acerca de qué mueve a las personas a actuar. Las definiciones conceptualizan la motivación como un dispositivo, como energía y dirección interior, como algo instigado por la consecución de metas, basado en necesidades, o como un proceso dirigido por decisiones, asumiéndola, como una fuerza primaria en las personas.

Ahl (2006), en su trabajo sobre motivación en la educación de adultos ha sintetizado los aspectos sobre los cuales se han centrado las diferentes teorías de la motivación:

- **Económicos:** el ser humano siempre busca el interés particular, de forma que la motivación se produce cuando se alienta la recompensa personal.
- **Social:** la motivación la produce la integración social de la persona en un grupo o equipo, más que la recompensa externa ya sea dinero o condiciones físicas.
- **Psicobiológico:** entiende que existen en el ser humano instintos que dirigen las conductas y la motivación debe buscar esos instintos.
- **Aprendizaje:** entiende que la conducta no viene de instintos innatos sino que la conducta es siempre aprendida, de forma que las personas aprenden algo nuevo si están expuestas a estímulos que recompensan la conducta.
- **Dirigido por necesidades:** es la teoría más citada, de Maslow, que entiende que el ser humano se conduce por necesidades que están



jerarquizadas: fisiológicas, de seguridad, de pertenencia, reconocimiento, cognitivas, estéticas y de auto-realización.

- **Cognitivo:** entiende que las diferencias individuales hacen diferentes los tipos de motivación, de forma que diferentes factores como los valores, las expectativas de resultados, el tiempo, las obligaciones o la familia influyen en las personas.

De las diferentes teorías existentes, hoy en día las teorías cognitivas dominan la teoría de la motivación. Lo que sí podemos afirmar es el abandono de la búsqueda de una única teoría que explique la complejidad de la motivación humana, existiendo teorías más específicas sobre aspectos de la motivación, como la teoría de percepción de autoeficacia, teoría de metas, del control, de la atribución, de la acción razonada

### **6.6. Autoformación y aprendizaje por la experiencia**

Aprendizaje, formación y experiencia parece que son conceptos que están relacionados pero que no están recíprocamente determinados. Así, queda claro que aunque puede haber experiencia sin aprendizaje, la formación y el aprendizaje de los adultos requiere tomar en consideración, partir o incorporar la experiencia directa de trabajo como elemento de la formación. Pero no cualquier tipo de experiencia produce aprendizaje y desarrollo: la experiencia puede ayudar al aprendizaje, pero también ser un obstáculo (Dominicé, 1989). Dewey en 1938 llamaba la atención hacia el efecto negativo que algunas experiencias podrían tener para futuros aprendizajes. Decía que lo importante es la calidad de la experiencia que se tenga. Para que las experiencias prácticas posean calidad deberían asumir al menos tres principios: continuidad e interacción y reflexión. La *continuidad* se refiere a la idea de un continuum experiencial, es decir, una ordenación creciente en cuanto a complejidad y riesgo, así como una acomodación a las características de aprendizaje del sujeto que se implica en ella. Ello supone que las experiencias han de representar no sólo un desarrollo cognitivo, sino también personal y moral. El principio de *interacción* plantea la necesidad de entender las situaciones prácticas como ejemplos de la realidad, en la que



interaccionan los diferentes componentes conceptuales o metodológicos que analíticamente pueden presentarse por separado a los estudiantes en formatos de asignaturas diferenciadas. Por último, si se aprende de la experiencia es porque *reflexionamos*, analizamos lo que hacemos y por qué lo hacemos, lo que conduce a tomar consciencia de las complejidades del trabajo profesional.

El aprendizaje por la experiencia es reclamado por Moisan (1992) como un nuevo paradigma dentro del campo de la formación. Conceptos como aprendizaje autónomo, auto-dirigido, autorregulado, cada vez están ganando más terreno en cuanto a concreción de dicho nuevo paradigma. Pero ha sido Kolb (1984) quien ha estructurado con más detalle el concepto y proceso de aprendizaje por la experiencia. Este autor define el aprendizaje como *"el proceso mediante el cual se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia"* (p. 38). Para este autor, el aprendizaje es un proceso continuo fundamentado en la experiencia, que requiere la resolución de conflictos, que implica transacción entre personas y el ambiente, y que esta transacción se simboliza a través del término experiencia. Quizás la aportación más característica de Kolb sea la de entender el proceso de aprendizaje experiencial como un ciclo de cuatro etapas que implica cuatro modos de aprendizaje adaptativo: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta, y experimentación activa. En este modelo, la experiencia concreta/conceptualización abstracta y la experimentación activa/observación reflexiva son dos dimensiones distintas, cada una representando dos orientaciones adaptativas opuestas.

Es la reflexión sobre la experiencia (Schön, 1983, 1987) lo que permite que podamos aprender nuevos conocimientos y prácticas, es lo que diferencia una formación experiencial de una formación basada en la impregnación o el mimetismo (Courtois, 1995). Aquí se entiende la reflexión como *"un proceso cognitivo deliberado y activo que implica secuencias de ideas interconectadas que toman en consideración creencias y conocimientos"* (Hatton y Smith, 1995:34). Es el análisis de la práctica observada o experienciada, a la luz de las creencias y conocimientos propios, lo que hace posible poner en cuestión las



propias ideas y avanzar hacia una mayor autoconsciencia del propio conocimiento profesional: *"el proceso de interpretar o reinterpretar el significado de una experiencia"* (Mezirow, 1990). Puesto que ya en otro trabajo hemos abordado un análisis del concepto reflexión, así como los diferentes enfoques que pueden asumirse y los programas de promoción de la reflexión, dirigimos al lector a estos trabajos (C. Marcelo, 1994).

El aprendizaje por la experiencia constituye una de las características del aprendizaje adulto. También hemos revisado recientemente las diferentes teorías de aprendizaje adulto, de desarrollo cognitivo de los profesores. Podemos identificar algunos factores que caracterizan el aprendizaje adulto, como son: que los adultos se comprometen a aprender cuando las metas y objetivos se consideran realistas e importantes, y se perciben con utilidad inmediata; que el aprendizaje de los adultos tiene siempre una implicación personal que deriva en desarrollo, autoconcepto, preocupación, juicios, auto-eficacia; que los adultos desean tener autonomía y ser el origen de su propio aprendizaje, es decir, quieren implicarse en la selección de objetivos, contenidos, actividades y evaluación; que los adultos se resisten a aprender en situaciones que creen que ponen en cuestión su competencia o se ven impuestas; que la motivación de los adultos para aprender es interna; lo que se puede hacer es animar y crear las condiciones que promuevan lo que ya existe en los adultos; que el aprendizaje adulto se fomenta mediante conductas y actividades de formación en las que se demuestre respeto, confianza y preocupación por el que aprende (Brook, 1989; Theil, 1989; Flagello, 1994; Kraft, 1995).

### **6.7. Autoformación y aprendizaje autorregulado**

Como vemos, la autoformación y el aprendizaje autónomo aparecen revalorizados en cuanto a que recogen de forma más razonable la forma en que las personas adultas aprenden. Junto al aprendizaje experiencial y el aprendizaje autorregulado, se ha venido utilizando el concepto de aprendizaje autorregulado (*self-regulated learning*). Se ha definido esta modalidad de aprendizaje como *"una forma de estudio en la que los que aprenden tiene la principal responsabilidad al planificar,*



*llevar a cabo y evaluar sus propias experiencias de aprendizaje"* (Caffarella, 1993, p. 30). Al igual que antes hablábamos de autoformación, esta denominación viene a incidir en la autonomía, participación y liderazgo por parte del adulto que toma la iniciativa de aprender solo o en equipo.

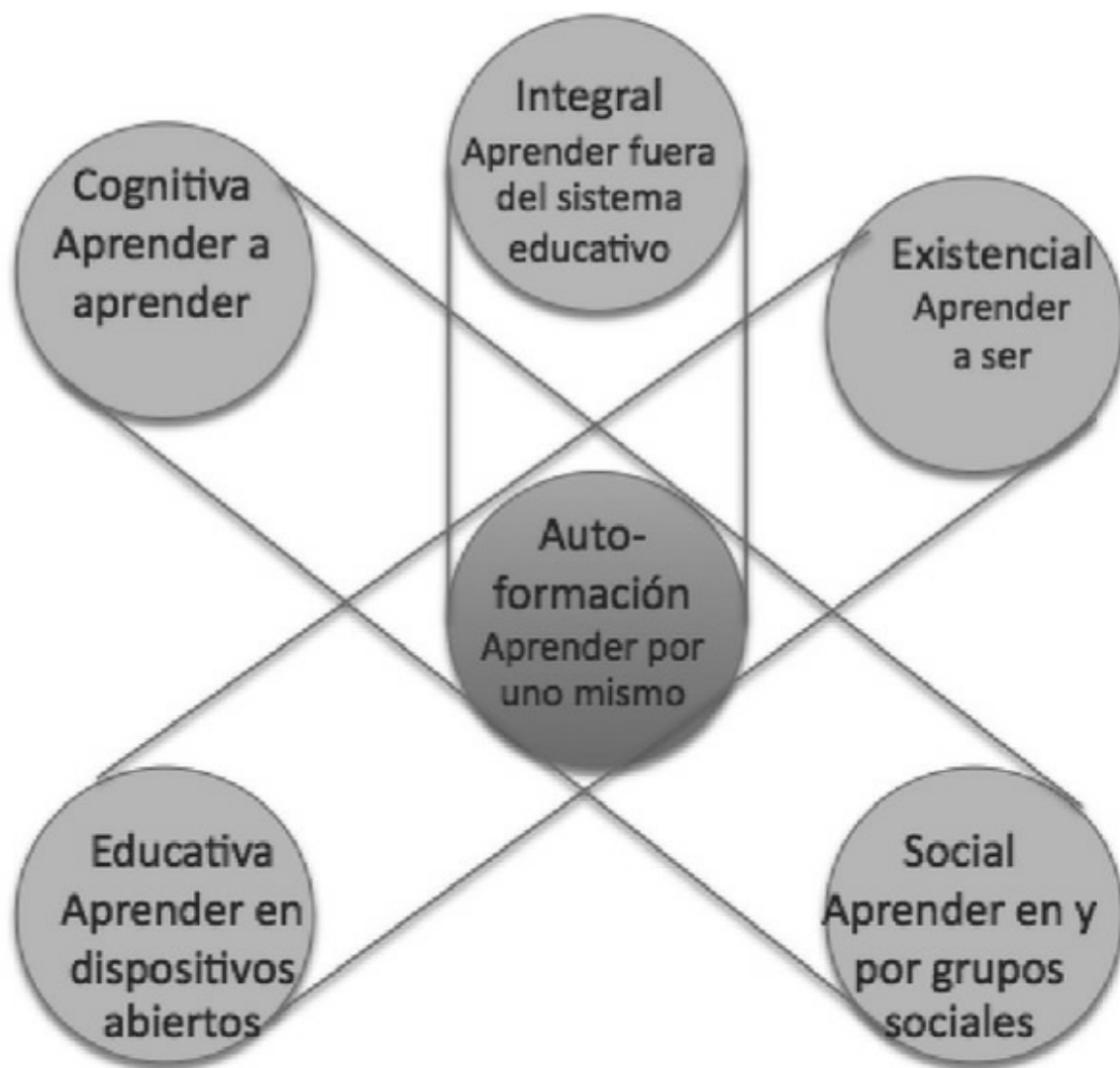
Butler y Winne (1995) han revisaron las investigaciones sobre aprendizaje autorregulado y han llegado a la conclusión de que el aprendizaje es más eficaz cuando existe autorregulación en los sujetos que aprenden. Ello supone que los sujetos que aprenden -niños o adultos- aprenden en contextos en los que deben implicarse de forma activa en la tarea a realizar: establecer metas de conocimiento, deliberar estrategias, motivación y procesamiento cognitivo. Plantean estos autores que en el proceso de aprendizaje juega un papel fundamental la retroacción: tanto interna como externa.

La autorregulación está compuesta de una serie de episodios voluntarios, que se caracterizan por ser un flujo recursivo de información. Cuando los aprendices autorregulados se implican en una tarea, se basan en su conocimiento y creencias para llegar a tener una idea de las características de la tarea y sus requisitos. Desde el punto de vista de la autorregulación, las dificultades que los estudiantes o los adultos pueden encontrarse tienen que ver con la información que poseen sobre la estructura de las tareas a realizar, con el establecimiento de metas de aprendizaje, con la selección y puesta en práctica de estrategias de acción.

### **6.8. La galaxia de la autoformación según P. Carré**

Philippe Carré, como hemos comentado anteriormente, ha sido uno de los autores más destacado en la conceptualización de un tipo de autoformación más ligada a la idea de desarrollo personal. Acuñó el término "galaxia de la autoformación" (P. Carré, 1997) para referirse a la constelación de factores que giran en torno al concepto objeto de esta ponencia. Esta galaxia, revisada también por Tremplay (2003) y Sarramona (1999), destaca la existencia de cinco enfoques posibles para comprender la autoformación que vamos a ir describiendo a continuación.





La galaxia de la autoformación (Carré, 1997)

### **6.8.1. Autoformación y autodidactismo**

Una perspectiva *integral* de la autoformación, desde el punto de vista de Carré lleva a hablar de *autodidactismo*. El concepto de autodidactismo hoy en día se aleja de aquella visión romántica en la que una persona alejado de cualquier sistema de formación formal desarrolla soluciones y conocimiento por sus propios medios. Sería la imagen de Robinson Crusoe a la que antes hemos hecho referencia. Sin embargo, como plantea LeMeur (2002) existe actualmente una "neo-autodidaxia" como fenómeno social desarrollado por la sociedad actual en la que vivimos, que produce nuevos medios y fuentes de saber. Esta nueva autodidaxia, desde el punto de vista de este autor, se revela como un modo de trabajo pedagógico y de aprendizaje existencial, experiencial o cognitivo en el que el sujeto social aprende



manteniendo todas las responsabilidades de su propia formación. Dispone del control pedagógico de los recursos existentes; dispone de control psicológico y de control social. La neo-autodidaxia así, se desarrolla en el lugar de trabajo, buscando superar la obsolescencia de los saberes e inducir a la promoción profesional y que comporta una doble actitud del que aprende: enseñante y enseñado. Estos fenómenos actuales que se desarrollan a través del aprendizaje en redes serían objeto de autodidaxia. Como concluye LeMeur: *"Podemos constatar a través de la neo-autodidaxia, la aparición de un modo de trabajo pedagógico colectivo impensable en otro tiempo. Que se adquiere gracias a una escolarización prolongada, a métodos de trabajo intelectual"* (2002: 284).

Pero para aprender en esta nueva autodidaxia se requieren nuevas competencias tanto personales como instrumentales, que permitan a las personas tolerar la incertidumbre que significa aprender sin tener las soluciones o los recursos disponibles, competencias que permitan aprender con otros, en la práctica y todo ello desarrollado por un sujeto que aprende a aprender (N. Tremblay, 1996).

#### **6.8.2. Autoformación y desarrollo personal**

Una perspectiva **existencial** de la autoformación significa considerarla como un proceso vital y permanente de mejora personal. Se trata de un proceso en el que se interrelacionan, según Galvani (2002) tres grandes ejes: sí mismo (autoformación), los otros (heteroformación, y las cosas (ecoformación). Viene a recoger la idea de Rousseau sobre los tres maestros: sí mismo, los otros y las cosas (Moisan, 2002)





Autoformación existencia (Pineau)

Los procesos de formación centrados en el polo *hétero* incluyen la educación, las influencias sociales heredadas de la familia y del medio sociocultural (Straka, 2002). La formación en el polo *eco* incluye las influencias físicas, climáticas y de interacciones físico-corporal que influyen en la persona que está aprendiendo. En el gráfico que reproducimos más arriba, la autoformación está representada por tres procesos dirigidos por el sujeto.

- Los procesos S1 y S2 simbolizan la toma de consciencia y de retroacción de la persona en relación con las influencias físicas y sociales.
- El proceso S3 simboliza la toma de consciencia del sujeto con su propio funcionamiento.

Estas tres dimensiones estarán presentes en cualquier acción de formación, siendo, desde la perspectiva existencia la persona que aprende el centro y director de este proceso.

### **6.8.3. Autoformación y aprendizaje informal**

La perspectiva *social* de la autoformación, desde el punto de vista de Carré se refiere a todos los aprendizajes que se llevan a cabo fuera de las instituciones educativas, a través de lo que se ha denominado aprendizaje informal. Entran en este enfoque las comunidades de



aprendizaje, las redes sociales, los grupos de formación, etc.

Desde esta perspectiva, se analiza la autoformación desarrollada en contextos contrapuestos a los formales. ¿Qué diferencia un ambiente formativo formal frente a informal? Hager (1998) estableció las diferencias en los siguientes términos:

- El formador controla el aprendizaje formal mientras que es el alumno el que controla el aprendizaje informal: el aprendizaje formal se planifica mientras que el informal no.
- El aprendizaje formal se desarrolla en instituciones educativas, en el trabajo y es ampliamente predecible. El aprendizaje informal no es predecible y no posee un currículo formal.
- Tanto en las instituciones educativas como en la formación, el aprendizaje es explícito: se espera que el que ha asistido a formación sea capaz de demostrarlo mediante exámenes escritos, respuestas orales, etc. El aprendizaje informal generalmente es implícito, y en general el aprendiz no es consciente de lo que sabe, aunque sea consciente de los resultados de ese aprendizaje.
- En el aprendizaje formal se pone énfasis en la enseñanza, en el contenido y la estructura de lo que va a ser enseñado, mientras que en el aprendizaje informal el énfasis recae en la práctica como espacio de aprendizaje.
- En el aprendizaje informal el énfasis recae en los alumnos como individuos o en el aprendizaje individual, mientras que el aprendizaje informal a menudo es colaborativo.
- El aprendizaje formal está descontextualizado, mientras que el aprendizaje informal es de naturaleza contextualizada
- El aprendizaje formal toma forma en términos de teoría (o conocimiento) y después práctica (aplicación de la teoría), mientras que el aprendizaje informal tiene que ver más con conocer cómo se hacen las cosas.

El aprendizaje informal está tomando auge en los últimos años. Así, la propia Unión Europea está promoviendo la certificación de competencias adquiridas por parte de los profesionales en el propio



puesto de trabajo. Ello se hace porque se ha demostrado que las interacciones informales con los compañeros son una forma predominante de aprendizaje, aunque sin embargo, el aprendizaje informal a menudo no se reconozca como aprendizaje dentro de las organizaciones (Boud & Heather, 2003).

Las raíces teóricas del aprendizaje informal se remontan a Dewey (1938) quien, como hemos visto antes, teorizó acerca del aprendizaje que tiene lugar a través de la experiencia individual y del papel de la reflexión en la educación. Además, el aprendizaje informal guarda estrechas relaciones con otros conceptos abordados en la historia de las ciencias del aprendizaje: ciencia de la acción (Argyris y Schön), dimensión tácita del conocimiento (Polanyi), modelamiento social (Bandura), aprendizaje experiencial (Kolb), aprendizaje autodirigido (Knowles), reflexión en la acción (Schon), reflexión crítica y aprendizaje transformacional (Mezirow) conocimiento tácito (Nonaka y Takeuchi), cognición situada (Lave), comunidades de práctica (Wenger) (Eraut, 2004).

Marsick y Watlins (1990) sugirieron que el aprendizaje informal ocurre fuera de un contexto de clase estructurada y tiene lugar en condiciones no rutinarias o en condiciones de rutina en las que la reflexión se utiliza para clarificar la situación (1990). Para estos autores *"el aprendizaje informal, una categoría que incluye al aprendizaje incidental, puede ocurrir en una institución, pero generalmente no se produce en las aulas y el control del aprendizaje recae principalmente en la persona que aprende. Se define el aprendizaje incidental como subproducto de otra actividad, como la realización de una tarea, interacciones interpersonales, inserción en la cultura organizativa, experimentación ensayo-error, o incluso aprendizaje formal"* (Marsick & Watkins, 1990, p. 12).

Estos autores desarrollaron una investigación en la que encontraron que sólo el 20% de lo que los trabajadores aprenden proviene de la formación formal y estructurada. Por el contrario, encontraron que las estrategias personales que con mayor frecuencia utilizaron los trabajadores fueron: hacer preguntas, escuchar, observar, leer y reflexionar en su ambiente de trabajo. Según otros investigadores, el



90% del aprendizaje en el puesto de trabajo se desarrolla a través de medios informales (Sorohan, 1993). En esta línea, Swanson y Holton (2001) afirman que la mayoría de lo que las personas aprenden en relación con su trabajo no está planificado en la forma de formación tradicional.

Para intentar explicar cómo se produce el aprendizaje informal, un modelo para explicar cómo se produce el aprendizaje informal, Marsik y Watkins (2001) desarrollan el modelo que reproducimos y que se basa en los trabajos de Dewey, Argyris y Schön y Mezirow



Modelo de aprendizaje informal e incidental. Masick y Watkins.

El círculo central del modelo representa la idea de que el aprendizaje se produce en los encuentros cotidianos en el trabajo y en la vida, pero dentro de un contexto. El aprendizaje comienza con un estímulo, un problema, que puede ser interno o externo y que genera insatisfacción. Pero la percepción y valor de este estímulo depende de nuestro propio marco general o percepción respecto del trabajo. Por eso está antes del estímulo. Estos marcos o enfoques personales están



influidos por las lecciones previas adquiridas, por lo que hemos hecho y de lo que hemos aprendido. Las personas se enfrentan a una nueva experiencia comparándola con lo que conocen, la comparan con situaciones previas, identifican semejanzas y diferencias. Esta interpretación se produce tomando en consideración el contexto en el que se produce: personal, grupal. Esta interpretación conduce a buscar soluciones alternativas, que pueden ser soluciones anteriores o buscar nuevas soluciones. Si se necesitan nuevas competencias o habilidades, las personas tienen que aprender. En el proceso de aprender también influyen factores contextuales: disponibilidad de recursos como tiempo, dinero, personas a las que recurrir, disponibilidad de conocimientos acerca de lo que no se sabe, así como disposición y motivación para aprender, capacidad emocional para enfrentarse a los cambios.

Una vez que se adopta una solución, las personas valoran sus consecuencias y deciden si ésta se adapta o no a sus metas. Esta valoración de las consecuencias genera también reflexión sobre lo que se ha aprendido y valoración de lo que se puede utilizar en el futuro a partir de lo aprendido.

Eraut (2004), autor que ha investigado sobre el aprendizaje informal, no establece la dicotomía entre aprendizaje formal e informal. Lo que viene a plantear es la existencia de un continuo que va desde lo formal hasta lo informal. Un enfoque similar al adoptado por (Colley, Hodkinson, & Malcom, 2003) que afirman que es difícil de dar una clara distinción entre el aprendizaje formal e informal, de forma que, en la práctica los elementos de formalidad informalidad se pueden identificar la mayoría sino en todas las situaciones de aprendizaje. En otras palabras formalidad informalidad no son aspectos discretos del aprendizaje sino que representan atributos del mismo. Siguiendo estos planteamientos, Eraut diferencia tres niveles de intención en el aprendizaje informal. El aprendizaje **implícito** se define como la adquisición de conocimiento independientemente de un intento consciente de aprender y se da en la ausencia de un conocimiento explícito acerca de lo que va a aprenderse. Usa el término aprendizaje **reactivo** para referirse aquél que ocurre en la mitad de una acción



cuando hay poco tiempo para pensar. Por último define el aprendizaje de **deliberativo** cuando hay un fin de aprendizaje así como un tiempo para adquirir nuevo conocimiento y la persona que aprende se implica en actividades deliberativas tales como planificación y resolución de problemas.



Diferentes formas de espacios de aprendizaje (Nonaka & Konno, 1998)

Por último, en la línea de sus trabajos anteriores sobre, Nonaka y Konno (1998) distinguen entre diferentes momentos del desarrollo del conocimiento. Un primer momento denominado *Socialización* en el que, a través de la observación o de la conversación (aprendizaje informal) se adquiere conocimiento tácito. Un segundo momento sería la *Externalización* en la que la persona es capaz de aprender de la experiencia, es decir, transformar la experiencia en conocimiento, creando y desarrollando conceptos e ideas acerca de la realidad que le rodea y de las formas de resolución de problemas más adecuada. Un tercer momento, denominado de *Combinación* es un momento en el



que se organizan, representan y sintetizan los nuevos conocimientos, para que puedan ser transferidos a nuevas situaciones. La última etapa es la de *Internalización* es el proceso mediante el cual los conceptos o métodos externos son asumidos como propios por el individuo, adaptándolos a su propio bagaje personal.

#### **6.8.4. Autoformación educativa y autonomía en el aprendizaje**

Hay una visión de la autoformación desde un punto de vista educativo, que se centra no tanto en analizar los procesos de aprendizaje sino en desarrollar procedimientos y métodos que permitan favorecer un aprendizaje autónomo. Diferentes iniciativas se han venido configurando para promover un aprendizaje en la práctica. En una investigación Cheetham & Chivers (2005), llegaron a desarrollar una taxonomía de métodos de aprendizaje informal en diferentes profesiones. Los resultados de su estudio mostraron que los aprendizajes en la práctica, así como con colegas más experimentados fueron los más frecuentes.

Tabla 1

<b>Mecanismo general de aprendizaje</b>	<b>Experiencias o sucesos de aprendizaje</b>
<b>Práctica y repetición</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reiteración (hacer algo muchas veces mejorando gradualmente)</li> <li>• Simulación</li> <li>• Ejercicio y práctica</li> <li>• Ensayo (mental o físico) antes de llevar a cabo una tarea</li> <li>• Preparación y planificación (antes de una actividad)</li> </ul>
<b>Reflexión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoanálisis/autoevaluación</li> <li>• Reflexión sobre la acción (después de una actividad)</li> <li>• Reflexión en la acción (durante una actividad)</li> <li>• Reflexión antes de una acción</li> <li>• Reflexión en grupo/colectiva</li> <li>• Revisión de la práctica</li> <li>• Escribir un diario reflexivo</li> <li>• Reflexionar sobre cómo otros hacen las cosas</li> <li>• Repetición mental de un suceso o experiencia</li> <li>• Interrogarse a sí mismo</li> <li>• Aprender de los fracasos (analizar lo que se hizo mal y por qué)</li> </ul>
<b>Observación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observaciones estructuradas/críticas de otros</li> <li>• Observaciones informales de otros</li> <li>• Utilizar un modelo positivo para imitar (intentar hacer algo como otro lo hace)</li> <li>• Hacer de "sombra"</li> <li>• Sintetizar, emular, actualizar (diferentes niveles del</li> </ul>



	<p>modelamiento)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modificación de un enfoque observado (para desarrollar su propio estilo)</li> </ul>
<b>Retroacción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión/evaluación de la actuación</li> <li>• Aprender de las críticas o quejas</li> <li>• Retroacción de 360º</li> <li>• Revisión de compañeros</li> <li>• Evaluación de compañeros</li> <li>• Ejercicios de evaluación</li> <li>• Escucha efectiva (de lo que otros dicen de uno)</li> <li>• Leer el propio lenguaje (cómo las personas reaccionan a uno mismo)</li> </ul>
<b>Transferencia extraocupacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiencias previas al acceso</li> <li>• Conocimientos transferidos desde la formación formal (transformar la teoría en práctica)</li> <li>• Experiencias transferidas desde trabajos anteriores</li> <li>• Otras experiencias no laborales (voluntariado, ocio, hobbies)</li> </ul>
<b>Actividades de alargamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar por encima del promedio</li> <li>• Experiencias abiertas</li> <li>• Tareas o problemas complejos y demandantes, que requieran múltiples destrezas</li> <li>• Innovación (desarrollo de nuevas ideas)</li> <li>• Experiencia traumáticas</li> <li>• Experiencias desafiantes</li> <li>• Actividades pioneras</li> </ul>
<b>Actividades de intercambio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transferencia de tol</li> <li>• Intercambios de trabajo</li> <li>• Trabajar en diferentes profesiones</li> <li>• Trabajar en contextos interculturales (trabajar fuera del país)</li> <li>• Perspectivas mentales de cambio</li> <li>• Inspiración repentina</li> <li>• Experiencias tipo "camino de Damasco"</li> </ul>
<b>Interacción mentor/coach</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coaching</li> <li>• Dar asesoramiento/orientación</li> <li>• Tutorización</li> <li>• Mentorización ocupacional</li> <li>• Instrucción/demostración</li> <li>• Interrogación (preguntar a una persona más experimentada)</li> </ul>
<b>Absorción inconsciente/ ósmosis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar con colegas más experimentados</li> <li>• Establecer redes con otros (con compañeros profesionales)</li> <li>• Trabajar con una persona que sirva de modelo</li> <li>• Codearse con expertos</li> <li>• Actividades de pupilage, aprendiz (trabajar con un director)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar modelos mentales/cognitivos para ayudar a comprender algo</li> <li>• Representaciones gráficas (utilizar modelos, mapas,</li> </ul>



<b>Técnicas o dispositivos psicológicos o neurológicos</b>	gráficos...) • Pensamiento positivo • Realizar hipótesis, conceptualización, teorización • Optimismo forzado/deliberado (esperar lo mejores resultados) • Visualización, autocomunicación y otras técnicas PNL • Preparación mental (estar abierto) • Aprender por relación o asociación (relacionar unas ideas con otras) • Técnicas de pensamiento lateral • Elegir el enfoque/estilo apropiado de aprendizaje • Técnica de "cerebro completo" (explotar ambas partes del cerebro: creativa y lógica) • Simplificación (de ideas complejas en sus componentes)
<b>Articulación</b>	• Enseñar, tutorizar, mentorizar a otros • Escribir artículos, informes • Presentar conferencias • Justificar, defender, explicar acciones • Proporcionar comentarios sobre las acciones que se están llevando a cabo • Desarrollar materiales de aprendizaje
<b>Colaboración/relación</b>	• Trabajar en equipo • Proyectos colaborativos • Aprender mediante la colaboración con clientes • Colaborar con personas de otras disciplinas • Trabajar en grupos multidisciplinares • Colaboración internacional

Como podemos ver por la aportación de Colley, Hodgkinson y Malcom, existen múltiples estrategias para facilitar la autoformación. En la misma línea que los autores anteriores, Hrimech (2002) desarrolló una investigación para conocer cómo aprendían trabajadores de tres grandes empresas. En términos generales, según los sujetos entrevistados, la proporción de influencia de la formación formal se estima entre un 10 y un 20%, siendo la autoformación, la responsable de entre un 80 y un 90% de sus actividades de aprendizaje. Los trabajadores de estas empresas generalmente se enfrentaban a cuatro tipos de problemas, que eran: problemas *cognitivos*: la necesidad de tomar decisiones sin tener a disposición datos suficientes, lo que implica incertidumbre y asumir riesgos; la dificultad de encontrar las causas de un problema, la necesidad de tener una visión de conjunto de la empresa; problemas *técnicos*: tienen que ver con la búsqueda de nuevas formas de hacer, la adaptación a los nuevos procedimientos y tecnologías exigidas por la innovación permanente; problemas



*relacionales*, que tienen que ver con la comunicación de una buena imagen de la empresa, la promoción de los valores y cultura, la necesidad de aprender a trabajar en equipo con personas con diferente grado de preocupación, la necesidad de responder a las necesidades del cliente y *problemas administrativos o de gestión*.

Las estrategias utilizadas por los sujetos investigados se dividen en tres grupos:

- *Sociales*: se refieren a la identificación de personas fuente de recursos tanto en el interior como en el exterior de la organización, la demanda de ayuda, de consejo, de feed-back por parte de los colegas, los superiores, os grupos de apoyo así como de los expertos. *"El análisis de las estrategias sociales utilizadas indica que el recurso a la red informal de contactos es la principal estrategia utilizada puesto que se trata, según los sujetos, de la manera más rápida y eficaz de resolver un problema y de encontrar la información necesaria"* (185).
- *Cognitivas*: entre estas estrategias se encuentra la reflexión y el cuestionamiento, el análisis de las soluciones empleadas en otro momento, la observación y análisis de métodos utilizados en otro momento que fueron eficaces o no. La lectura, principalmente de textos pertinentes, permite ampliar horizontes, establecer relaciones entre diferentes problemas. La lectura es de revistas, publicaciones, referencias, páginas webs, consulta a banco de datos
- *Metacognitivas*: estas estrategias no se refieren tanto al contenido a aprender como a la gestión del propio proceso de aprendizaje. Así, la consciencia de uno mismo como sujeto que aprende, sus preferencias, fortalezas y debilidades, la regulación de sus procesos cognitivos de aprendizaje.

Los resultados de la investigación mostraron que de los tres tipos de estrategias utilizadas, fueron las sociales las más empleadas por los trabajadores. Las personas prefieren a las personas para apoyarse en ellas cuando aprenden, estén estas presentes o en la distancia. Un término que se ha venido acuñando para referirse al proceso de aprendizaje en colaboración es el de *acompañamiento*. El



acompañamiento, que puede darse tanto en los procesos de inserción profesional, como en los de aprendizaje en colaboración, como concepto, reagrupa una pluralidad de prácticas, de roles y de lógicas diferentes (C. Marcelo, 2009).

El *acompañamiento*, según Clénet (2006) requiere adoptar una postura de respeto al otro, para la que se necesita competencias de adaptación y ajuste en función de las situaciones y momentos, conducir, guiar, escuchar. Se trata de una relación de comunicación interpersonal y de diálogo que provoca la reflexión y la deliberación. Así, la autoformación del sujeto que aprende se desarrolla a través de su propia reflexión sobre la experiencia y el acompañante de la autoformación se concibe como un guía, consejero, colega, pareja.

El acompañamiento puede adoptar una perspectiva colectiva y social también. Es el enfoque en el que han venido trabajando el equipo dirigido por Jacobo García (2005) a través de la creación de comunidades de aprendizaje. Para este equipo, *"la idea del acompañamiento se articula con los procesos de construcción de comunidades de aprendizaje, las cuales, concebidas como sistemas complejos, dejan atrás visiones clásicas y tradicionales que perciben al aprendizaje como un proceso mecánico constituido por relaciones lineales de causalidad cognitiva. Así, en una comunidad de aprendizaje se reconoce la dinámica del acompañamiento dentro de un todo interconectado de relaciones humanas. Las personas que participan en las comunidades son acompañantes y acompañados a la vez, y su interacción auténtica requiere de confianza, respeto, tolerancia, igualdad, justicia, libertad, responsabilidad, autonomía y cooperación, creando un ambiente de aprendizaje y de intervención pedagógica pertinentes al entorno de la comunidad"* (p.9).

Por otra parte, la grabación, análisis y reflexión sobre la práctica ha venido siendo una estrategia bien reconocida en la formación inicial docente que debería seguir utilizándose para facilitar a los profesores la adquisición de habilidades de diferente índole (sociales, comunicativas, didácticas) así como para crear la consciencia de que el observación del aula es un buen medio para la mejora docente. Compartir con otros docentes a través de redes sociales se está



configurando como un buen recurso para facilitar en los profesores la posibilidad de compartir e intercambiar conocimientos y experiencias (C. Marcelo & Perera, 2007). La revisión y análisis de casos (bien sean de buena práctica o casos negativos) también aparece como una estrategia adecuada para que los futuros profesores se acerquen a ejemplos auténticos. Los casos pueden ser escritos, pero adoptan mayor realismo cuando están acompañados de materiales, vídeo, así como de comentarios del propio docente).

## REFERENCIAS

- Ahl, H. (2006). Motivation in adult education: a problem solver or a euphemism for direction and control? *International Journal of Lifelong Education*, 25(4), 385 - 405.
- Alava, S. (1995). Pratiques d'autoformation des enseignants novices ou l'autoconstruction professionnelle. *Education Permanente*, Nº 122, pp. 79-93.
- Boud, D., & Heather, M. (2003). Learning from others at work: Communities of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(5), 194-202.
- Brockett, R., & Hiemstra, R. (1993). *El aprendizaje autodirigido en la educacion de adultos. Perspectivas teóricas, prácticas y de investigación*. Madrid: Paidós.
- Brook, P. (1989). Applying Adult Learning Principles to Competency Based Staff Development. *C.V.A. Journal*, Vol. 25, No. 4, pp. 4-7
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Butler, D., & Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Caffarella, R. S. (1993). The continuing journey of our professional lives: The impact of significant life events. *Adult Learning*, 4(3), 27-30.
- Carré, P. (1997a). *L'Autoformation*. Paris: PUF.
- Carré, P. (1997b). La galaxie de l'autoformation aujourd'hui. In P. Carré, A. Moisan & D. Poison (Eds.). *L'autoformation: psychopédagogie, ingénierie et sociologie*. París: Presses Universitaires Française.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (2005). *Professions, competence and informal learning*. Cheltenham: Edward Elgar Pub.



Clénet, C. (2006). *Accompagner l'autoformation dans les dispositifs de formation*. Paper presented at the 7 Colloque Européen sur l'autoformation "Faciliter les apprentissages autonomes".

Colley, H.; Hodkinson, P., & Malcom, J. (2003). *Informality and formality in learning*. University of Leeds: Lifelong Learning Institute.

Confessore, G. (2002). Le profil d'autonomie de l'apprenant: résultats d'une étude de validation. In P. Carré & A. Moisan (Eds.). *La formation autodirigée* (pp. 117-131). Paris: L'Harmattan.

Courtois, B. (1995). L'expérience formatrice: entre auto et ecoformation. *Education Permanente*, N° 122, pp. 31-45.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Touchtstone.

Dominicé, P. (1989). Expérience et apprentissage: faire de nécessité vertu. *Education Permanente*, N° 100/101, pp. 57-65.

Dumazedier, J. (2002a). Autoformation, pourquoi aujourd'hui? In A. Moisan & P. Carré (Eds.), *L'autoformation, fait social? Aspects historiques et sociologiques* (pp. 47-79). Paris: L'Harmattan.

Dumazedier, J. (2002b). *Penser l'autoformation. Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*. Lyon: Chronique Sociale.

Eneau, J. (2008). From autonomy to reciprocity, or vice versa? French personalism's contribution to a new perspective on self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, 58(3), 229-248.

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26, 247-273.

Flagello, J. (1994). *A critical exploration of adult learning and development toward building work/life alliances: Implications for learning at the workplace*. Ann Arbor, UMI, N° 9510158.

Frankl, V. (2004, 3<sup>ed.</sup>). *El hombre en busca de destino*. Madrid: Herder.

Galvani, P. (2002). L'autoformation existentielle. Transdisciplinarité et niveaux d'autoformation. In A. Moisan & P. Carré (Eds.). *L'autoformation, fait social? Aspects historiques et sociologiques* (pp. 319-342). Paris: L'Harmattan.

Galvani, P. (1995). Le blason, éléments pour une méthodologie exploratoire de l'autoformation. *Education Permanente*, N° 122, pp. 97-111.



- Garrick, J. (1998). *Informal learning in the workplace*. Florence: Routledge.
- GRAF. Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France. (2000) *Le project de manifeste pour l'autoformation*. <http://www.cnam.fr/autoformation2000/france/manif.htm>.
- Guglielmino, L. (2008). Why self-directed learning? *International Journal of Self-Directed Learning*, 5(1).
- Hager, P. (1998). Lifelong Learning and the Contributyion of Informal Learning. In D. Aspin, Chapman, J., Hatton, M and Sawano, Y. (Ed.). *International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 79-92). London: Kluwer.
- Hatton, N. and Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, Vo. 11, N°. 1, pp. 33-49.
- Himanen, P. (2001). *The Hacker Ethic*. New York: Random House.
- Hrimech, M. (2002). Stratégies d'autoformation et apprentissage informel dans trois organizations modernes. In P. Carré & A. Moisan (Eds.). *Le formation autodirigée* (pp. 171-191). Paris: L'Harmattan.
- Jacobo García, H. M. (2005). *El acompañamiento sistémico*. Culiacán: Universidad Pedagógica Nacional. [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/biblioteca/l\\_6767/enLinea/0.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_6767/enLinea/0.htm).
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kraft, N. (1995). The Dilemmas of Deskillling: Reflections of a Staff Developer. *Journal of Staff Development*, Vol. 16, N°. 3, pp. 31-35.
- Le Meur, G. (1995). La praxéogogie: une néo-autodidaxie, *Education Pemanente*, N° 122, pp. 113-123.
- Le Meur, G. (2002). Autodidaxie et/ou néo-autodidaxie. In A. Moisan & P. Carré (Eds.), *L'autoformation, fait social? Aspects historiques et sociologiques* (pp. 275-285). Paris: L'Harmattan.
- Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida de la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Mallen, M. (1987). L'autoformation collective, outil de la formation-action au Credit Agricole, *Education Permanente*, N° 87, pp. 139-149.



- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (2002a). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Educational Policy Analysis Archives*, 10(35). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/v10n35/>
- Marcelo, C. (2002b). *E-Learning-Teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Barcelona: Gestión 2000.
- Marcelo, C. (2006). *Prácticas de e-learning*. Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C., & Perera, H. (2007). Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación* (343), 381-429.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Meziow, J. (1990). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moisan, A. (1992). Autoformation et situations de travail. *Education Permanente*, Nº 112, pp. 107-113.
- Moisan, A. (2002). L'autoformation au risque de l'incomplétude et de l'échange don/contredon. In A. Moisan & P. Carré (Eds.), *L'autoformation, fait social? Aspects historiques et sociologiques* (pp. 214-231). Paris: L'Harmattan.
- Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The concept of 'ba': building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*. Vol 40, Nº. 3.
- Paiva Couceiro, M. (1995). Autoformation et conscientisation du sujet féminin. *Education Permanente*, Nº 122, pp. 53-62.
- Pinau, G. (1989). La formation expérientielle en auto. Eco, et co-formation. *Education Permanente*, Nº 100/101, pp 23-30.
- Sarramona López, J. (1999). La autoformación en una sociedad cognitiva. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(1), 41-



59.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA.: Jossey Bass.

Sorohan, E. (1993). We do; therefore we learn. *Training and Development*, 4(10), 47-52.

Straka, G. (2002). Contruire une theorie pluri-dimensionnelle de l'apprentissage autodirigé. In P. Carré & A. Moisan (Eds., *La formation autodirigée* (pp. 101-116). Paris: L'Harmattan.

Swanson, R., & Holton, E. (2001). *Foundations of Human Resource Development*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Theil, J.P. (1989). L'autodidaxie comme type d'apprentissage expérientiel. *Education Permanente*, N° 100/101, pp. 31-38.

Tremblay, N. (1996). Quatre compétences-clés pour l'autoformation. *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, 29(1-2).

Tremblay, N. (2003). *L'autoformation pour apprendre autrement*. Quebec: Le Presses de l'Université de Montreal.

Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154.

---

(1) Wegner, E.; McDermott, R. and Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.

[Ver Texto](#)

---

(2) Facebook es una plataforma de redes sociales, disponible en <http://www.facebook.com>

[Ver Texto](#)

---

(3) LinkedIn es una plataforma de redes profesionales, disponible en <http://www.linkedin.com>

[Ver Texto](#)

---

(4) La página de YouTube para compartir videos está disponible en <http://www.youtube.com>

[Ver Texto](#)

---

(5) Basado en el trabajo original de Philip Anklam <http://www.pattianklam.com>



---

**(6)** Iniciativa de datos abiertos en <http://www.data.gov.uk>

[Ver Texto](#)

---

**(7)** Para más detalles sobre este proyecto u otros proyectos de gestión del conocimiento y webs sociales llevados a cabo por Semantix (UK) Ltd:

Página web: <http://semantix.co.uk>

Blog: <http://steve-dale.net>

Correo: [steve.dale@semantix.co.uk](mailto:steve.dale@semantix.co.uk)

Twitter: <http://twitter.com/stephendale>

Están disponibles una lista de comunidades de práctica en la plataforma de CP de IDeA y las descripciones de sus actividades en: <http://www.communities.idea.gov.uk/comm/communities.do>

[Ver Texto](#)

---

**(8)** Visual Thesaurus, <http://www.visualthesaurus.com/>.

N. de la T. La traducción del inglés de las ilustraciones es mía.

[Ver Texto](#)

---

**(9)** La educación formal es la educación o la formación recibida en una escuela o una universidad. Los académicos denominan "no formal" a la educación que tiene lugar fuera de su esfera. Me ocupo del aprendizaje en el lugar de trabajo, así que no me preocupa la variante no formal.

[Ver Texto](#)

---

**(10)** Article, Dirty Words, <http://www.elearning-centers.com/TB/?P=138>.

[Ver Texto](#)

---

**(11)** "Quantifying Enterprise Search," IDC, mayo de 2002.

[Ver Texto](#)

---

**(12)** <http://dwilkinsnh.wordpress.com>.

[Ver Texto](#)

---

**(13)** También se describe en la revista Context, disponible en línea en: <http://www.contextmag.com/setFrameRedirect.asp?src=/archives/200012/Feature2TheRightTool.asp>.

[Ver Texto](#)











# La formación en red en la Administración Pública y las empresas

## **1. ENTORNOS PROFESIONALES / PERSONALES DE APRENDIZAJE EN LAS ORGANIZACIONES: PROPUESTA PARA LA ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA**

**Dolors Reig Hernández**

Colaboración CEJFE (Departament de Justícia)

### **1.1. Introducción, enfoque**

Los Entornos Personales de Aprendizaje (EPA, PLE en inglés) están siendo desde hace un tiempo objeto de atención, como concepto, metodología, herramienta o conjunto de las mismas (típicamente en la literatura asociada, *framework*) para manejar de la forma más eficiente posible el flujo de información continuo y abundante que podemos canalizar, convertir en conocimiento en la Web.

Existen ya diversas metáforas para explicar lo que ocurre en muchos ámbitos de la sociedad desde que convive con la www. Una de ellas, la de las nuevas abundancias que ha generado la Web social y participativa parece especialmente útil para explicar el contexto y la necesidad de pensar en un planteamiento de Entornos personales - profesionales de aprendizaje en las organizaciones.

Lo escaso es ahora, desde el punto de vista del aprendizaje, determinar qué es lo relevante, la base común de fuentes de conocimiento relevante al que determinados colectivos profesionales deben poder acceder con facilidad, más si su materia prima es la información.

Son diversas las abundancias que apuntan autores como Anderson (2009), Kelly (2008) y reformulábamos y ampliábamos en un trabajo presentado al último Congreso para la Cibersociedad (Reig 2009):

- Abundancia informativa, diversidad de fuentes, de contenidos, interdisciplinariedad como característica propia de la Web.
- Abundancia de contextos en los que ocurre el aprendizaje (necesidad de incorporar nuevos elementos del aprendizaje informal)
- Abundancia de pasión



- Abundancia de posibilidades de comunicación - conversación.
- Abundancia de poder (Auto comunicación de masas, Castells 2009). Cambio de poder de los medios a las audiencias.
- Abundancia de recursos para enseñar y aprender en la web.
- Abundancia - aumento de las capacidades cognitivas:
- Como individuos (Cascio, 2009)
- Como comunidad (Inteligencia colectiva, Intercreatividad, Levy, Berners Lee, 1999, O'Reilly, 2004, Surowiecki, 2005, entre otros )

Son varios, en este nuevo orden de las cosas (Weinberger, 2002), en este contexto de infoxicación (Cornella, 2001) los contextos, los filtros que podemos aplicar a tal sobreabundancia de contenidos, de información.

Mezcla indisoluble de tecnología y personas, algunos se refieren a herramientas, otros, como veremos brevemente en las conclusiones, a nuevas funciones profesionales.

La Web contextual, aquella que simplifica la experiencia del usuario proporcionando personalización, atenderá a criterios de (Reig 2009):

- Geolocalización (GPS o sistema de posicionamiento global, reconocimiento visual de patrones, imágenes asociadas a lugares, etc...)
- Comportamental (Herramientas inteligentes / semánticas)
- Web en tiempo real, Real time web (RSS Sindicación simple o cualquier otro mecanismo de sindicación, *microblogging*)
- Recomendación Social (*Personal Learning Networks* o Redes personales de aprendizaje): Se refiere a que contactos en redes de intereses profesionales o compañeros de trabajo pueden actuar como *Content Curators* o *Newsmasters* (Preceptores del contenido, Intermediarios críticos del conocimiento, mentores del contenido, no existe aún una traducción consensuada del término. Tampoco es claro el origen del propio término (ABC, 2009), adaptado al marketing por Rohit Bhargava (2009), pero mencionado en numerosas ocasiones antes en el ámbito de la enseñanza /



aprendizaje).

La investigación que proponemos, hacia una primera configuración de entornos Personales - Profesionales de aprendizaje (en adelante EPPA) para los trabajadores de la Administración de Justicia de la Generalitat de Cataluña, a través del Centro de Estudios y Formación Especializada (CEJFE).

Facilidades a la colaboración, autonomía, horizontalización de la tradicional relación jerárquica entre profesor y alumno, son algunas de las tendencias que se desprenden de una necesidad principal: la de adaptar los métodos, las dinámicas, los entornos, incluso la filosofía del aprendizaje a las posibilidades que introduce o posibilita, después de años de pensar utopías educativas, la web social.

En ello es pionero el programa Compartim, en la misma Administración. Precisamente lo social, la importancia de compartir el conocimiento explícito y tácito en las organizaciones es la savia con que se mantiene y crece la iniciativa de Comunidades de Práctica en las Administraciones públicas (AAPP en adelante) que ejemplifica en nuestro país y más allá de sus fronteras.

La idea que proponemos se presentaba en Online Educa (*Project Compartim: Knowledge Management Communities of Practice - Social Learning in the Autonomous Government of Catalonia, 2009*), generando gran expectación. Surge a partir de lo que consideramos una evolución lógica:





Si seguimos el camino que marca la espiral en el gráfico hacia la mejora en la organización de personas y herramientas con el objetivo fundamental y dual de gestionar el conocimiento en la organización y potenciar a la vez el aprendizaje, es momento, de incorporar la metodología de los Entornos Personales de Aprendizaje (EPA).

Existen, por la novedad de este tipo de apuestas, variedad de términos, de matices posibles a la idea principal propuesta desde la metodología PLE. Dependen, fundamentalmente, del ámbito de la educación (primaria, superior, organizacional, etc...) en que se piense la estrategia. En nuestro caso, tratándose de organizaciones, el modelo de Tony Karrer (2008) y los *Personal Work and Learning Environment*, Entornos de trabajo y aprendizaje (PWLE) podría sernos afín.

Como bien observa Attwell (2007), Nonaka y Konno (1998), John Seely Brown y Paul Duguid (2002), entre otros, estudiaron cómo el conocimiento tácito puede ser externalizado, generando a su vez la producción de nuevo conocimiento. Seguía, sin embargo, tratándose aprendizaje y conocimiento en dominios separados.



La adopción de esta perspectiva en organizaciones, en cambio, tiene el potencial de facilitar recursos para el aprendizaje, el desarrollo personal y a la vez desarrollar, en un contexto de abundancia informativa, el también aprendizaje (para Senge,1992) de la organización como sistema, la gestión del conocimiento.

Creemos en un enfoque que en las Administraciones Públicas debe basarse, además de en el retorno de la inversión (ROI) económico, en el Retorno de la Inversión en términos de satisfacción personal de los usuarios aprendices.

En general, por último, desde un punto de vista de diseño instruccional y según distintos autores (Schneider, 2007), los PLE pueden ser adecuados a los siguientes modelos de enseñanza/aprendizaje:

- Aprendizaje informal. Podríamos decir que la idea de los PLE nace de la necesidad de dar más relevancia a esta faceta del aprendizaje.
- Aprendizaje adulto en Comunidades de práctica. Un PLE puede, como hemos visto, añadir valor para los individuos, que pueden monitorizar actividades que se desarrollen en la comunidad. Coincidimos, como hemos visto en esta idoneidad
- Varios tipos de aprendizaje por proyectos, métodos de caso, Moocs (Cursos Masivos Abiertos Online) de Siemens y Downes (2007), etc...
- Propuestas más formales, colectivas: Comunidades de construcción del conocimiento.

## **1.2. Objetivos**

Estos serían algunos objetivos, algunas veces interrelacionados y asociados al tema que nos ocupa:

- **Capacitación digital:** Representa a nivel amplio el aumento de los recursos, el "empoderamiento" ("empowerment") de los usuarios ante las enormes posibilidades de aprendizaje que la red facilita para hacerles agentes participativos en esta sociedad.

Y eso entendiendo que la brecha digital no es, como podríamos suponer al desatender a la formación en competencias digitales, una cuestión de tiempo o generacional, sino que, como llevan tiempo



informando importantes teóricos en el tema de las redes sociales, los usos avanzados, profesionales, académicos de la tecnología no se aprenden de forma automática (Ipsos-Reid Survey, noviembre 2007), sino que deben sensibilizarse, informarse, formarse y vivirse:

"Los educadores tienen un rol crítico cuando se trata de ayudar a los jóvenes a navegar en los social media. Podemos ayudarles a entender, a dar sentido a lo que ven. Podemos llamar a eso "media literacy" o "digital literacy" o simplemente aprender a vivir en la sociedad moderna. Los jóvenes (y añadiría, los mayores), deben saber cómo usar las herramientas pero también entender las estructuras, la cultura que las envuelve." (Danah Boyd, 2008)).

Ha cambiado, hoy, la misiva que nos decía que el conocimiento era poder. Es el acceso a un conocimiento que ni siquiera es necesario que resida en nosotros (Siemens, 2004) el que es poder. Nos referimos a lo mismo cuando destacamos la pérdida de importancia relativa del contenido, del diseño de los mismos en elearning o educación tradicional. Ni siquiera es necesario algo tan consolidado como el curriculum o programa educativo:

"Toda propuesta educativa más que identificar contenidos concretos, deberá de definir capacidades aplicables en contextos diferentes" (Stiefel, 2008; Bauman, 2006).

O, en otras palabras, por parte de David Wiley (2008), experto en educación abierta en educación superior:

"El proceso de aprendizaje involucra una interacción entre el estudiante, sus profesores y el entorno, donde los contenidos ocupan la última posición en el escalafón, al ser fácilmente "reemplazables"

Son varias las competencias, descritas por Díaz Moure (2009) específicas para el elearning en Administraciones Públicas que nos resultan especialmente interesantes.

También las e-competencias (Cobo Moravec, 2008) que abordamos de



forma más o menos directa con el nuevo enfoque. Aunque desborda los objetivos de este primer trabajo, proponemos en las conclusiones de este documento un posible programa de refuerzo de este tipo de aspectos. También la evaluación las tendrá en cuenta.

Destacar solamente algunas que nos ayudarán a entender la nueva perspectiva:

- El aprendizaje para toda la vida (Long Life learning) se convierte en el contexto de la sociedad dinámica del conocimiento, en una competencia o actitud básica para el éxito en entornos corporativos o profesionales (Universities UK, 2008; ECAR, 2007; Theil, 2008).
- Es necesario el dominio de las herramientas ("Hard Skills") pero también familiaridad con la cultura, actitudes positivas hacia la colaboración y el resto de las competencias que se adquieren a través de su entendimiento y uso ("Soft skills") (Reig, para Guadalinfo, 2009)
- Mentalidad de búsqueda, de filtrado, de enlace, no de almacenamiento de la información. Como bien lo expresa Dalrymple (2009), si el conocimiento era antes una propiedad interna de una persona y el foco en la tarea pudo ser impuesto desde fuera, hoy, con Internet, el conocimiento puede ser provisto de forma externa pero el foco debe ser mantenido de forma interna.

**- Aumento de la participación**, de la implicación social, política, ciudadana:

La formación en e-competencias que los PLE conllevan aumentará el "empowerment", el empoderamiento de los ciudadanos en relación a la participación en el ámbito público, más allá del aprovechamiento de los recursos de la e-administración (trámites administrativos vía internet) hacia formas dialogantes de implicación en la óptica de lo denominado "web 2.0".

El PLE añade valor para los individuos, que pueden colaborar en los entornos colaborativos (e-catalunya, en el caso del programa) y a la vez reflexionar en los propios. La lógica de la conversación distribuida y reflexión centralizada en espacios propios (blogs, redes sociales o de intereses) se hace más fácil en este tipo de entornos.



A nivel de participación interna pretendemos también reforzar, mejorar el trabajo en las Comunidades de Práctica del programa Compartim.

**- Adaptarnos a las actuales tendencias en educación - aprendizaje:**

La excelencia está en adaptarse a las nuevas posibilidades de aprendizaje abierto en la web y las viejas utopías que posibilitan.

En este sentido la perspectiva PLE responde a elementos propios del aprendizaje informal, a nuevas pedagogías, basadas en la tutoría, el acompañamiento, la formación entre pares (Peer to Peer o P2P), la autonomía, etc...

No profundizaremos en las nuevas formas de Aprendizaje Social y Abierto en la web (*Open Social Learning*), sobre las que escribíamos en el libro publicado en 2009 en torno al programa (Compartim, 2009) o en algunas presentaciones de especial relevancia (Reig, 2009, Seminario Open Social Learning, Cátedra Unesco de la UOC).

Un mínimo resumen consistiría en decir que los PLE se enmarcan en las teorías Conectivistas (Siemens 2004), que apoyan el planteamiento centrado en el "aprendiz" (el "no-alumno), el proceso, las competencias y el aprendizaje entre iguales, más que en el profesor (se habla incluso del "no maestro), los contenidos y la institución, el programa, currículo y resultado, propios de tendencias en diseño instruccional rígido, de herencia conductista.

Una idea más breve pero más potente, creo, todavía, es la de la "Educomunicación", propuesta por Paulo Freire (1997) como convergencia de la educación y la comunicación, procesos que forman parte de un mismo fenómeno que la red aumenta y a veces incluso posibilita.

**- Crear un entorno permanente de actualización profesional:**

Útil, como veíamos, para el individuo y complementario con cursos tradicionales en lo formal o no formal. Los PLE pueden significar en ese contexto la sostenibilidad de lo aprendido.

**- Crear una antena útil en cuestión de vigilancia competitiva:**

Podemos verlo desde la perspectiva ya mencionada de las Organizaciones que aprenden constantemente en un entorno de



información fluida (Senge,1992) o, desde terminología que emerge del ámbito "business" como Vigilancia competitiva, Business Intelligence, etc...

En este sentido y desde una perspectiva pragmática e interdisciplinar, integramos técnicas y herramientas que provienen de estos sectores.

### **- Relación con otras comunidades, conversación, relaciones sociales:**

Si en economías tradicionales, la vecindad o el parentesco eran factores clave para la contratación de personas de confianza, en la nueva economía, las redes de interés, más o menos vinculadas al puesto de trabajo que se ocupa, que integramos en los PLE, proveen de una presencia pública, social que cualifica, matiza esos lazos y puede basarse en la aportación de conocimiento a la comunidad. Puede ser entendido, como veremos, también en términos de reputación digital individual colectiva, como institución de expertos.

Los PLE serán, para muchos autores, en el mismo sentido, las nuevas "Aulas para la conversación", espacios adecuados a este nuevo carácter "en beta perpetua" de la información, contextos (recordemos el Cluetrain Manifesto (1999): el mercado está hecho de conversaciones) de interacción, de creación en un entorno distribuido.

### **- Reforzar la identidad digital: E-portfolios**

Lugares públicos derivados de los PLE, estos nuevos currículos digitales en flujo continuo serían, como hemos visto, elementos fundamentales de lo que conocemos como Identidad digital.

Lo comenta también Jafari (2006), al proponer un modelo que crea de forma específica y automática un e-portfolio, con una URL personal, formando un repositorio de aprendizaje, información y contacto permanentes.

## **1.3. PLE: hacia una definición operativa**

Aunque se atribuye de forma errónea a Siemens y Downes, el término *Personal Learning Environments* data de 2001, con una primera referencia en un artículo de Olivier y Lieber (2001). Existen abundancia de definiciones y tampoco constituye el objetivo de este trabajo abordar un tema, en mi opinión algo estéril, pero que ha provocado los típicos ríos de tinta digital que genera cualquier novedad



en la web.

Así, prefiero las definiciones amplias, como la de David Jones, que describe los PLE como entornos "Sin propósito concreto, colaborativos y negociados alrededor de necesidades e intereses particulares (Jones & Muldoon, 2007)

Recomiendo a los interesados/as las definiciones de Graham Attwell (2007), uno de los autores que se ha dedicado al tema con más intensidad.

Destaco los modelos que proponen **la educación (la información, matizaría) como servicio**: La idea es que el estudiante será considerado más como un cliente más que como un aprendiz, una persona a ser atendida, en lugar de un acólito a ser juzgado (Knight, 2006). Más allá de eso, la Educación como servicio (EAAS) completaría la tabla siguiente:

**Tabla 2. MODELOS XAAS.**

QUÉ ES	
SaaS-Software como servicio	Modelo de distribución de software donde una empresa mantiene el derecho de uso y factura al cliente por el tiempo que haya utilizado el servicio
PaaS-Plataforma como servicio	Modelo de alquiler de entornos de desarrollo y ejecución de aplicaciones o de parte de ellas
IaaS-Infraestructura como servicio	Modelo de alquiler de infraestructura de computación o de algunas de sus partes: capacidad de procesamiento, almacenamiento...

Fuente: elaboración propia.

Informe sobre la Sociedad de la Información 2009. Fundación Telefónica.

El modelo derivado de las posibilidades tecnológicas de la



Computación en la nube supone lo que vemos en la tabla, la provisión, ya no de aplicaciones sino de software, infraestructura, en plataformas de servicios no alojadas en el propio servidor. Supondría la afiliación a servicios de actualización informativa o provistos por Content Curators, que pueden ser internos o estar fuera de la organización (EAAS en sentido estricto).

Tres son los factores que nos hacen pensar en información, educación, también como servicio:

- Pérdida de importancia de los contenidos frente a las fuentes y su actualización
- Importancia creciente de la gestión del conocimiento,
- Evolución de la web hacia la complejidad tecnológica pero simplicidad para el usuario final (la tecnología debe ser transparente)

Lo veremos con mayor profundidad al analizar qué características técnicas debería cumplir el entorno propuesto, pero ha resultado un buen punto de partida para entender de modos nuevos la gestión del conocimiento en organizaciones complejas.

Apostamos también por otorgar relevancia al componente social, de aprendizaje entre pares que son fuentes fundamentales en el entorno. La perspectiva PLN (*Personal learning networks*) enfatiza el componente social, recomendando la integración de Redes de aprendizaje (o Comunidades, en nuestro caso). Estas, entendidas como grupo de personas que crea, comparte, apoya y estudia recursos de aprendizaje en un dominio de conocimiento específico, ocupan una pestaña específica en el EPPA que proponemos para el Departament.

### **1.3.1. Antecedentes, buenas prácticas**

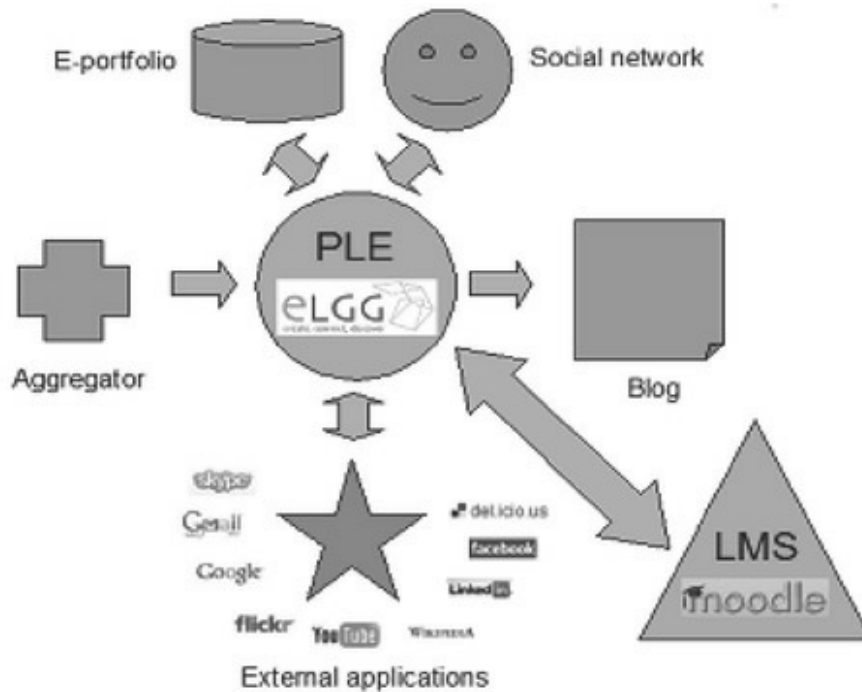
Como buenas prácticas, en UK, tal y como detallan en Educause (Educause, 2009) destacan las de la Universidad de Bolton y PLEX , la Mary Washington de Virginia con un sistema propio de Wordpress Multiuser con espacios flexibles de presentación de ideas, colaboración en proyectos, etc...

La Baylor University, la Penn State y British Columbia utilizan sistemas similares, con distintos centros.

Mencionar por último el trabajo de David Delgado (Delgado, 2007) en



educación superior, trabajando en la idea de e-portfolio Comunidades Universitarias (en entorno Elgg). en una de las primeras presentaciones en español del concepto. Otra importante fuente de inspiración ha sido el trabajo de conceptualización de la idoneidad de este enfoque para Guadalinfo realizado hace unos meses (2009).



My Personal Learning Environment (PLE)

By David Delgado



También las corporaciones que han querido aprovechar al máximo las oportunidades que la web social ofrece han creado entornos bajo la perspectiva de los PLE (Virtaula, de La Caixa, en el ámbito de corporaciones, es buen ejemplo de lo último)

### 1.3.2. Investigación

Aunque somos conscientes de la importancia, desde este acercamiento de la personalización, que tendrá lugar durante la fase final de la investigación, pensamos que la propuesta de primeros entornos profesionales que pueden ser comunes a colectivos determinados es necesaria.

Dada la especial necesidad de actualización del colectivo referimos esta investigación a los Juristas Criminólogos, aunque pensamos extender durante 2010 el modelo a los distintos colectivos profesionales de la Administración de Justicia.

Nos aproximamos a una primera propuesta en varias fases:



1. Identificación de las personas que son críticas en la organización en cuanto a la gestión del conocimiento que es necesario para desempeñar el puesto de trabajo de Jurista Criminólogo. También de los expertos externos necesarios:

Equipo humano:

- Experto en entorno web y herramientas tecnológicas:
  - Páginas de inicio
  - Alertas, herramientas de vigilancia, *Business intelligence*
  - SMO, Social media, redes.
  - Competencias digitales
- Experto en la materia concreta (Psicólogo, Jurista-Criminólogo, en este caso, Educador, etc...)
- Experto en documentación (Bibliotecaria)
- Participantes (personal proactivo-personalización)

2. Fase de entrevistas y ajuste del entorno a requisitos, fuentes, etc.

Se han realizado tres entrevistas a personas críticas en cuanto a lo anterior.

Ya en las primeras fueron necesarios ajustes en el entorno. Muchas de las fuentes que se identifican como fundamentales no proveen de mecanismos de suscripción por sindicación, así que puede ser necesario aplicar herramientas y técnicas no previstas.

#### **1.4. Propuesta de entornos y formación**

Formación específica, guía inicial en la personalización. Podría abarcar los siguientes temas:

- Gestión de la Información como herramienta estratégica de conocimiento.
- Fuentes de información, incorporación al entorno.
- Planificación, recogida y técnicas de búsqueda de la información. Buscadores especializados
- Análisis interrelacionado de los elementos clave en los distintos escenarios y áreas del entorno, aportando conocimiento y



anticipación a la toma de decisiones.

- Alertas, aprender a gestionarlas.
- Buscadores especializados, técnicas avanzadas de búsqueda de información
- Valorar la importancia de las fuentes, las personas (en caso de aparecer nuevos agentes críticos de conocimiento), los widgets o nuevas aplicaciones a incorporar.
- Saber filtrar, valorar de forma rápida el impacto estratégico de términos de interés.
- Distribución de información como forma de creación de red.
- Técnicas de comunicación, manejo de la atención, etc.

### **1.5. Evaluación y escala del programa**

Trabajamos en la actualidad en el estudio de métricas de evaluación de los entornos. Aunque los índices de satisfacción del personal o las expectativas creadas son elevados, una Evaluación por competencias en manejo del entorno sería necesaria.

La evaluación es permanente en cuanto a adecuación de fuentes y funciones, que van incorporándose a partir de la interacción con los futuros usuarios.



### **1.6. Herramienta y requisitos técnicos de personalización**

**Sostenibilidad, Escalabilidad del aprendizaje:** Entendemos el aprendizaje, desde un punto de vista tanto conectivista como constructivista, como un proceso incremental: más conexiones significa más construcción de conocimiento.



Este tipo de entornos son personalizables y escalables mediante la conexión a variados tipos de aplicaciones, según las necesidades de cada grupo de participantes o la propia evolución del conocimiento en la web social. Son varios los canales en los medios sociales (social media) que se utilizan habitualmente para conectar con la red de contactos sociales, pero estos fluctúan y los EPPA que proponemos deben prepararse para poder añadir o quitar canales con facilidad. Compatibilidad con RSS, Widgets de integración con distintos canales, son algunos de los requisitos.

La portabilidad de los datos, la adopción de estándares, la interoperabilidad entre distintas aplicaciones sociales es requisito fundamental para la evolución de la web y también para las posibilidades de escalar, con el tiempo, de adaptar a futuras evoluciones nuestro entorno.

Tanto la utilización de software libre (es reciente el compromiso de las Universidades españolas en torno a su uso) como el hecho de integrar todos los mecanismos posibles de simplificación de la gestión de la identidad online (login único con plataformas corporativas, OpenId, etc...), facilitarán este importante aspecto.

### **Entorno que permita la producción activa, la publicación**

Es importante reconocer en este punto las cuatro fases que marca Stephen Downes (Downes 2004) en el National Research Council de Canadá, para el proceso de aprendizaje en los Entornos Personales, similar a lo que Scott Leslie (2008) proponía sobre el educador como DJ desde la óptica Edupunk (*Search, Sample, sequence, Record, Perform, Share*)

Así, en general, el entorno de elección debería permitirnos:

- Agregar** datos y documentos (incluyendo elementos de recomendación, datamining y extracción automática de metadatos)
- Remezclar**: de forma creativa y proactiva.
- Editar**.
- Generar** nuevos entornos o *mashups* que se sirvan de las funciones y/o datos de varias aplicaciones.



Insistimos en la proactividad, en la necesidad de publicar, de proyectar espacios de publicación libre en el mismo entorno.

El mantenimiento de espacios de producción de contenidos propios es para Rheingold (2008), una forma de aumentar las e-competencias, mejorar las aportaciones a la comunidad .

Es la idea, también, del e-portfolio, un Curriculum vitae "vivo", ("curriculum mutante", en términos de Piscitelli (2009)), que agregue marcadores sociales, contenidos propios, fuentes de referencia, etc...como representación de la identidad digital.

*Personalización:* En previsión de futuros desarrollos sobre atención a la diversidad en estos entornos, el dinamizador, *Content curator* o como queramos llamarle, debería poder personalizar distintas interfaces y funciones para distintos grupos.

También debería ser posible la creación rápida de nuevos grupos de estudiantes.

Lo ilustra bien la siguiente cita, sobre el futuro del E-learning:

*"A pesar de los esfuerzos de los educadores y los individuos para crear ambientes de aprendizaje (a menudo abundantes y complejos) para los estudiantes, esto a la larga no será necesario. Los aprendices crearán sus propias comunidades, sus propios ambientes. A lo sumo, el educador debe garantizar que las herramientas están ahí para que los estudiantes las usen, y que los canales de comunicación, de estudiante a estudiante, de comunidad a comunidad, están abiertos" (Downes, 2008).*

Un factor añadido de personalización a tener en cuenta es la posibilidad de que también el participante (usuario) pueda diseñar, personalizar su propia interface personal. Interfaces del tipo "drag and drop" (arrastrar y soltar) son las que se imponen para la tercera década de la web en el ámbito personal. Es uno de los criterios clave en la elección de Netvibes como primer entorno.

*Excelencia:* Aunque la curva de aprendizaje (el tiempo que se requiere para un uso óptimo de este tipo de herramientas) puede ser mayor que la típica en Entornos Virtuales de Aprendizaje (VLEs, las tradicionales plataformas), los PLE añaden varias competencias



transversales imprescindibles en la sociedad del conocimiento.

La complejidad asociada a un enfoque de este tipo debe ser asumida en favor de la excelencia que prevemos para el proceso de aprendizaje y la mejora de su gestión en la vida de las personas que los usen.

*Continuidad, Streaming:* La comunicación debe ser fluida en el entorno. Es propio de una etapa anterior que la información fuese algo estático o "estancado". Hoy, las tecnologías posibilitan que la información fluya, tema que se debe trasladar en la medida de lo posible a la configuración de los PLE. Algunos trabajos citan la inmediatez como factor clave en el éxito de herramientas populares en la web 2.0, como Twitter. Protocolos *Pubsubhub*, *XMPP*, *RSS* y el resto de las tecnologías de la ya denominada *Real Time Web* (web en tiempo real) son necesarios.

El entorno deberá incluir alguna forma de visualización de la red, del stream general o los específicos por temas, etiquetas o grupos.

*Distribución:* El PLE construye una experiencia de usuario centralizada de algo que ocurre en distintos entornos distribuidos en la web.

Las páginas de inicio o Webtops proporcionan un hub o punto de conexión único, que debe integrar, como veremos, las herramientas más relevantes en la web social, así como otros nodos de educación formal, no formal e informal que generen información relevante para la gestión del conocimiento y el proceso de aprendizaje en individuos y organización.

La idea general es crear un "Mashup" o remezcla de las fuentes , personas y entornos en los que fluye de forma más o menos continua la información que nos interesa.

*Colaboración:* Es importante también la orientación hacia la formación entre pares, la visión del profesor como facilitador, co-responsable y no responsable único del proceso, el aprendizaje colaborativo o social. El entorno debe propiciar espacios adecuados al desarrollo o continuación de los procesos colaborativos que el usuario pueda iniciar en cualquiera de las comunidades a las que pertenezca (Compartim u otras Comunidades profesionales fuera del entorno laboral más inmediato)



*Seguridad, Privacidad:* Resulta un punto de preocupación fundamental para las personas que se incorporan a la red. La distinción debe ser clara entre espacios públicos (e-portfolio), restringidos a la red (colaborativos) y personales, más teniendo en cuenta la integración con herramientas de uso informal, en el ámbito personal de la vida de los participantes. El usuario debe tener control, en todo momento, de qué parte del perfil, contactos, fuentes o contenidos autogenerados quiere compartir y con quien, bajo un sistema de permisos y contraseñas seguro.

*Simplicidad:* Resulta clave en el éxito de muchas de las aplicaciones de la web social. La curva de aprendizaje (tiempo que se tarda en aprender a usar la herramienta) debe ser lo más optimizada posible. También debe prestarse atención máxima a la usabilidad - accesibilidad de la herramienta.

Desde el punto de vista de los distintos Estilos de aprendizaje, aunque puedan proyectarse futuras categorías para las distintas indicaciones derivadas de investigaciones futuras, en el momento actual y en ausencia de resultados, mantendríamos la necesidad de simplificar al máximo la interface de usuario pero no prestaríamos una atención especial a este aspecto.

Lo recomienda especialmente Tim Berners Lee, incluso para el futuro desarrollo de la web: complejidad interna con interfaces simples para experiencias de usuario lo más ricas posibles. De la personalización dependerá también, como veíamos, que se cumpla el objetivo.

*Multimedia, Multiliteracies:* Muy relacionado con los estilos de aprendizaje que mencionábamos, se habla en ámbitos expertos de "Multiliteracies" o de la necesidad de que los entornos se adapten a un abanico de posibilidades en cuanto a formatos de presentación de la información, lo más amplio posible.

Se observa en muchos estudios la correlación entre ausencia de participación, no tanto en cuanto a la ausencia en competencias digitales sino en cuanto a problemas en competencias en las clásicas "literacies" (lectoescritura). La diversidad de formatos (audio, vídeo, imagen), solventará en parte este problema.

Se integrarán en la medida de lo posible formatos audio y vídeo libres



(reproductores sin necesidad de Flash). La plataforma debe integrar los servicios más populares o interesantes en el ámbito de la formación: Video: Blip.tv, Youtube, DaylyMotion, Dotsub y similares o Podcast.

*Métricas, control:* Aunque pretendemos alejarnos del modelo de control de asistencia típico en plataformas y basado en criterios exclusivamente cuantitativos, el entorno debe proporcionar ciertas métricas, analíticas que nos permitan evaluar el éxito de la iniciativa en términos, tanto de satisfacción y utilidad para el usuario como de participación general en el proceso formativo. No es un tema con fácil solución en el caso de Netvibes, pero está en la evolución futura del proyecto incorporarlas.

*Ubicuidad:* El acceso al sistema debe poder hacerse en cualquier momento (Lifestreaming, statusfera), lugar (teléfonos dispositivos móviles) y dispositivo, sin programas de instalación que puedan ser conflictivos con algunos Firewalls corporativos ni especiales complicaciones en el caso de que el participante quiera estudiar desde su domicilio.

### ***1.7. Propuestas-orientaciones tecnológicas: aplicaciones integrales***

Existen múltiples mapas de la configuración de PLE. Aún así, proyectando el entorno ideal a partir de lo anterior, podemos decir que debe poder interactuar con las APIs (en la medida que sean abiertas) de las siguientes aplicaciones, agregar sus mecanismos de sindicación o poder embeberse mediante widgets. La tabla refleja una primera aproximación al tema realizada para Guadalinfo (2009):



<b>FUNCIONES- APLICACIONES</b>	<b>Especificaciones</b>
Visualización general de la actividad en la red (stream)	
Entorno integrado seguro de uso de aplicaciones sociales	Open ID o similares
Simplicidad	
Personalización (Individual-Grupos)	
Multimedia, formatos soportados	En la medida de lo posible formatos audio y vídeo libres.
Adaptable a los cambios	Necesidad puntual de desarrollos
Fluido: Formatos de sindicación soportados	Los máximos posible
Controlable	Google Analytics y sistemas específicos de control
Ubicuo	Compatibilidad Móviles, PDA, etc...
Mecanismos de seguimiento tradicional / Apoyo inicial	Sistemas de Newsletters
<b>Entornos de colaboración</b>	
Sindicación o Aplicaciones específicas	
<b>ESPACIO PÚBLICO DE PARTICIPANTE - Eportfolio</b>	Posibilidad de desarrollo futuro (modelo Elgg)
Blog	
***Etiquetas en Delicious	
Streaming Microblogging (opcional twitter)	
<b>ESPACIO DE COLABORACIÓN</b>	
<b>Wikis, GoogleDocs, Google Wave</b>	
Eluminate – DimDim o Similar: Entornos para Videoconferencia online.	
Wiziq: Entorno para Videoponencias: Audio, Video, Presentaciones.	
Slideshare (Presentaciones ppt, pdf)	
Microblogging privado (yammer, Shoutem)	
<b>Blogs del grupo, Coopetición</b>	Multiblog, streaming con puntuaciones
Grupos / Foros de trabajo	
<b>FUENTES DE INFORMACIÓN / ESPACIO PRIVADO</b>	
Edukanda (contenidos completos)	
LMS Guadalinfo	
Newsletters	
Calendario de eventos	
Buscador interno.	
Páginas amarillas, listado de contactos en EyeOS	
Lector de Feeds Blogs del grupo.	
-Video: Blip.tv, Youtube, DaylyMotion, Dotsub y similares	
Podcast	
Cuestionarios, Pruebas evaluación	
Newsletters	
Correo	
Documentos colaborativos asignados	
<b>Redes (a elegir)</b>	Posibilidad de actualizar estados
Twitter	
-Facebook: muro + contactos + discusiones	
-Linkedin: red + discusiones, foros.	
-Xing	
-Tuenti	

Hemos planteado los Entornos Personales de Aprendizaje como metodología. En un sentido estricto, incluso, el énfasis en la personalización sería contradictorio con la elaboración de propuestas.

"La óptica del usuario productor de contenido requiere de entornos flexibles y versátiles" (Reig, 2008), incluso implica la no propuesta de entornos, pero no siempre estamos trabajando con personas con altas competencias digitales.

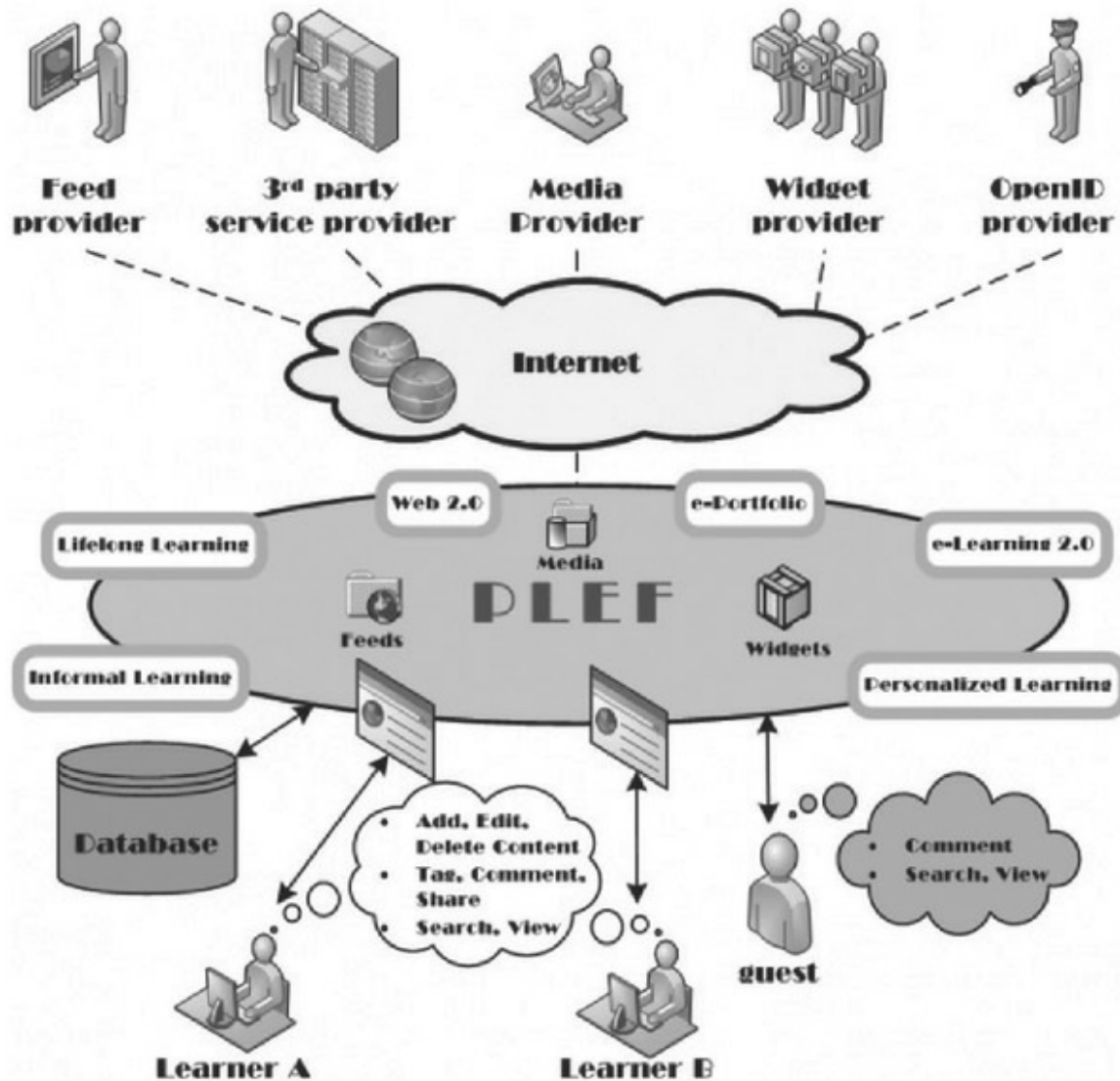
Por el contrario, llevan un tiempo proponiéndose distintos Framework de trabajo y desarrollo (Torres, 2009).

Entre las opciones más elaboradas están las aproximaciones de integración entre Elgg y Moodle o el GrssHopper, que sigue



desarrollando Downes con la ayuda del Gobierno Canadiense y verá la luz con probabilidad en 2010.

Se trata de entornos a instalar en servidor como sistemas propios y serían: aconsejables, dado que cumplen con mayor fidelidad los requisitos expuestos, durante una segunda etapa del proyecto:



Según Schneider (2007), los PLEF (Personal Learning Environment) Framework (PLEF), difieren de otros sistemas populares, webtops o páginas de inicio como iGoogle, My Yahoo, Netvibes (nuestra elección), en los puntos siguientes. Los reproducimos porque creemos que son elementos a tener en cuenta a la hora de decidir la mejor herramienta en un futuro próximo:

1. PLEF usa OpenID para la autenticación.



- 2.** PLEF permite comentarios en los elementos.
- 3.** El control de acceso puede establecerse tanto para la página principal como para distintos elementos, permitiendo graduar la privacidad.
- 4.** Importancia de las etiquetas, del visionado según las mismas, que siguiendo el concepto de folksonomía como nuevo orden en la web social, implica el etiquetado activo por parte del estudiante.
- 5.** PLEF provee de sistema "drag and drop", de arrastre de elementos para personalizar la página (como el propio Netvibes)

Optamos en esta fase piloto por páginas de inicio, "webtops". Netvibes nos parece, a día de hoy (marzo 2010), la opción más completa. Se trata, además, de una decisión bastante frecuente (Educause, 2009), basada en condicionantes institucionales que limitan habitualmente la creación de entornos "ideales".

La elección no implica que sea la mejor opción, pero creemos que podemos avanzar en cuanto a elementos menos tecnológicos mientras estudiamos cómo integrar las anteriores en los sistemas actuales del Departament.

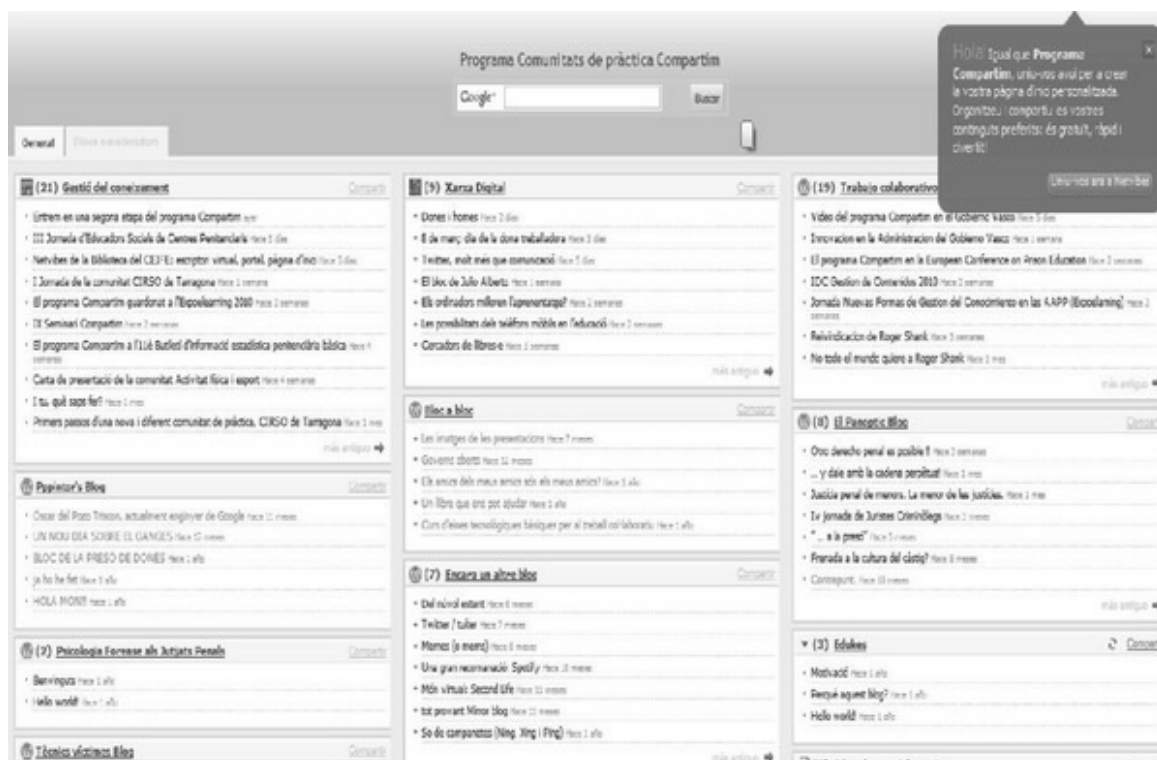
El EPPA piloto para el colectivo profesional de Juristas Criminólogos en la Administración de Justicia sigue en fase de construcción y prueba, pero se crea en Netvibes e integra, no sólo las fuentes que se han considerado importantes durante la fase de entrevista, sino también los complementos de IC (Inteligencia Competitiva) y VE (Vigilancia Estratégica) sobre los términos también determinados por los entrevistados.

Las vistas siguientes ofrecen una mirada a los resultados actuales: tres espacios básicos: Personal-Profesional-Comunidad en distintas pestañas.









## 1.8. Consideraciones-Orientaciones finales

Es importante, más porque se trata de una idea innovadora, la sensibilización de los participantes en la prueba piloto, tanto en los conceptos que la basan como en los objetivos y la instrumentalización de la herramienta o plataforma. El cambio de mentalidad que requiere la aplicación de este tipo de contextos aconseja una inducción activa al cambio o evolución en la perspectiva pedagógica hacia el aprendizaje activo.

Como bien comentan en (Educause, 2009), en un documento reciente recopilatorio sobre el tema, el proceso de aprendizaje auto-dirigido requiere un grado de auto regulación que no siempre ha madurado. Algunos estudiantes nunca se han tomado un tiempo para reflexionar sobre su propia metacognición. Es posible que ese tipo de estudiante no se sienta cómodo con la responsabilidad que exige construir y manejar un PLE. Es necesaria, como proponemos para una fase posterior, la formación, no solo tecnológica sino también de la habilidad o competencia para discernir lo importante de lo anecdótico, los hechos de las opiniones y el resto de competencias o habilidades que reflejábamos en el punto correspondiente.

Ocurre que, de forma similar a lo que ya conocemos para las llamadas



"organizaciones 2.0", es importante la motivación, la confianza, el hecho de que participantes pero sobretodo institución, crean en el potencial de este nuevo tipo de enfoque. Lo expresa bien Ron Lubensky (2006), cuando comenta que el éxito de los PLEs (independientes de Aplicaciones comerciales en plataforma) depende de dos cuestiones ya vistas y una fundamental por resolver:

1. La facilidad con que pueden ser implementados y usados por los aprendices.
2. Interoperabilidad
3. La confianza que los aprendices y los administradores institucionales depositen en el modelo.

Formación previa y sensibilización. *Long Life learning* como competencia, son una vez más, elementos clave en la generación de esa confianza.

## REFERENCIAS

- ABC (2010). Content Curators, los nuevos brokers del conocimiento. *Diario ABC* Recuperado el 12 de marzo de 2010 de: <http://www.abc.es/20100112/medios-redes-web/nuevo-intermediario-medios-201001121104.html>.
- Anderson, C. (2009). *Free: The Future of a Radical Price*. New York: Hyperion.
- Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments - the future of eLearning? *eLearning Papers*, vol. 2, January 2007.
- Boyd, D. (2008). "Taken out of context". Recuperado el 12 de marzo de 2010 de: <http://www.danah.org/papers/TakenOutOfContext.pdf>
- Cascio, J. (2009). "Get Smarter". *The Atlantic*, Julio/Agosto 2009. Recuperado el 12 de marzo de 2010 de: <http://www.theatlantic.com/doc/200907/intelligence>
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Cigognigi, M.E.; Pettenatui, M.C.; Paoletti, G. and Edirisingha, P. (2008). Guiding learners to become knowledgeable learners 2.0, Proceedings of the EDEN 2008 Annual Conference: 11 - 14 June, 2008, Lisbon, Portugal.



Cobo, C. and Moravec, J: "Skills & Knowledge/Mind Worker Passport (19 commandments)". Recuperado el 12 de marzo de 2010 de: <http://e-rgonomic.blogspot.com/2008/04/skills-4-knowledgemind-worker-passport.html>

Cornella, A. (2001). "Infoxicación". Infonomía. Recuperado el 12 de marzo de 2010 de: [http://www.infonomia.com/img/pdf/sobrevivir\\_infoxicacion.pdf](http://www.infonomia.com/img/pdf/sobrevivir_infoxicacion.pdf)

Delgado, D. (2007). *Entornos Personales de Aprendizaje*. Recuperado el 12 de marzo de 2010 de: <http://www.sociedadtecnologia.org/Comunidad/Sociedad-y-Tecnologia>.

DFES (2005). *Harnessing Technology: Transforming Learning and Children's Services*. Recuperado el 12 de marzo de 2010 de: <http://www.dcsf.gov.uk/publications/e-strategy/docs/e-strategy.pdf>

Díaz Moure, L.(2009). La formación *online* a través de competencias en el marco de la Gobernanza. XIV Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Salvador de Bahía, Brasil, del 27 al 30 de octubre. Disponible en <http://www.ceddet.org/docs/informaciondeinteres/370/DiazMoure.pdf> Recuperado el 12 de marzo de 2010.

Downes, S. (2008): Future of online learning 10 years, on [http://halfanhour.blogspot.com/2008/11/future-of-online-learning-ten-years-on\\_16.html](http://halfanhour.blogspot.com/2008/11/future-of-online-learning-ten-years-on_16.html). Recuperado el 12 de marzo de 2010.

ECAR (2007). The ECAR study of undergraduate students and information technology.

Educause Learning Initiative, [www.educause.edu/eli](http://www.educause.edu/eli). Recuperado el 12 de marzo de 2010.

Educause. (2009). *7 things you should know about Personal Learning Environments*.

<http://www.educause.edu/Resources/7ThingsYouShouldKnowAboutPers> Recuperado el 12 de marzo de 2010.

Freire P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI. Disponible en: <http://books.google.es/books?id=6V-K4XonzQoC&printsec=frontcover> Recuperado el 12 de marzo de 2010.

Jafari, A.; P. McGee, P. and Carmean, C. (2006). Managing courses, defining learning: What faculty, students, and administrators want.



*Educase Review*, 41, 4, pp 50- 71.

JISC (2007) A report on the JISC CETIS PLE project. <http://wiki.cetis.ac.uk/Ple/Report>. Recuperado el 08 de agosto de 2008.

Karrer, T. (2008): *Elearning Technology*. <http://elearningtech.blogspot.com/> Recuperado el 12 de marzo de 2010.

Kelly, K. (2008). Better than free. *The Tehnium*. [http://www.kk.org/thetechnium/archives/2008/01/better\\_than\\_fre.php](http://www.kk.org/thetechnium/archives/2008/01/better_than_fre.php). Recuperado el 12 de marzo de 2010.

Leslie, S. (2009): *Teacher as a DJ*. <http://ttix.org/2009-keynotes/the-open-educator-as-dj-towards-a-practice-of-remix>. Recuperado el 12 de marzo de 2010.

Levy, P. "Inteligencia colectiva, por una antropología del ciberespacio", [http://www.fergut.com/pdfs/inteligencia\\_colectiva.pdf](http://www.fergut.com/pdfs/inteligencia_colectiva.pdf). Recuperado el 12 de marzo de 2010.

Lubensky, R. (2006): *Personal Learning Environments: What They Are And How To Implement Them*. [http://www.masternewmedia.org/learning\\_educational\\_technologies/le-environments/PLE-personal-learning-environments-present-future-20070615.htm](http://www.masternewmedia.org/learning_educational_technologies/le-environments/PLE-personal-learning-environments-present-future-20070615.htm). Recuperado el 12 de marzo de 2010.

Nopnaka, I. & Konno, N. (1998). The Concept of "Ba": Building a Foundation for Knowledge Creation. *California Management Review*, 40, 3, 40-54.

O'Reilly, T. "The Architecture of Participation". [http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/articles/architecture\\_of\\_p](http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/articles/architecture_of_p) Recuperado el 12 de marzo de 2010.

Piscitelli, A.(2009). *Nativos Digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana-Aula XXI.

Reig Hernández, D. (2009). Valores generativos y excelencia en Aprendizaje. Congreso para la Cibersociedad: <http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/coms/nuevos-modelos-de-excelencia-y-negocio-en-elearning-en-la-epoca-de-la-freenomics->



en-educacio/408/. Recuperado el 12 de marzo de 2010.

Reig Hernández, D. (2009). *Project Compartim: Knowledge Management Communities of Practice-Social Learning in the Autonomous Government of Catalonia* Online Educa Berlín 2009. Berlín, 3 de diciembre. <http://www.dreig.eu/caparazon/2009/10/19/online-educa-berlin-2009/> Recuperado el 12 de marzo de 2010.

Reig Hernández, D. (2009). Open Social Learning en España, diagnóstico y perspectivas. <http://www.slideshare.net/dreig/e-learning-20-open-social-learning> Cátedra Unesco UOC. Recuperado el 12 de marzo de 2010.

Rheingold, H. (2008). Facilitación en comunidades, Resumen ponencia UOC. *El caparazon*, <http://www.dreig.eu/caparazon/2008/12/30/facilitacion-en-comunidades-o-redes-sociales-online-howard-rheingold/> Recuperado el 12 de marzo de 2010.

Schneider, D. (2007). Personal Learning Environments. [http://edutechwiki.unige.ch/en/Personal\\_learning\\_environment#Jafari](http://edutechwiki.unige.ch/en/Personal_learning_environment#Jafari) Recuperado el 12 de marzo 2010.

Seely Brown J. & Duguid, P. (2002). *The Social Life of Information*. Harvard Business School Press (2002).

Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.

Siemens, G. (2004). "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age". <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>. Recuperado el 12 de marzo de 2010.

Surowiecki, J. (2005). *Cien mejor que uno*, Barcelona: Urano.

Torres Kompen, R.; Palitha, E. and Mobbs, R. (2009). Building web based 2.0 environments. A framework: <https://lra.le.ac.uk/bitstream/2381/4398/1/EDEN%20ResWksp%20200> Recuperado, 12 de marzo de 2010.

Weinberger, D. (2004). *Small pieces loosely joined: an unified theory of the web*. Universidad de Michigan: Perseus.

Wiley, D. (2008). "Universities will be 'irrelevant' by 2020": <http://www.deseretnews.com/article/705298649/Universities-will-be->



irrelevant.html. Recuperado el 12 de marzo de 2010.

VV.AA., Fundación Telefónica. (2009). *Informe Sociedad de la Información 2009*. <http://e-libros.fundacion.telefonica.com/sie09/>  
Recuperado el 12 de marzo de 2010.

VV.AA., Departament de Justícia (2009). *El trabajo colaborativo en la Administración*.

[http://www20.gencat.cat/docs/Justicia/Documents/ARXIUS/trabajo\\_col](http://www20.gencat.cat/docs/Justicia/Documents/ARXIUS/trabajo_col)  
Recuperado el 12 de marzo de 2010.

## **2. PROGRAMA LAUDE. ITINERARIOS POR FUNCIÓN EN BANCA**

**Óscar Dalmau Ibáñez**

IL3-Universidad de Barcelona

### **2.1. Presentación. Quiénes somos**

Durante el año 2009, Banco Sabadell y Universidad de Barcelona han desarrollado el programa LAUDE que afianza la relación estratégica Universidad - Empresa.

El Banco Sabadell es el cuarto grupo bancario español. El programa LAUDE y los itinerarios de Formación por Función que lo componen, son una herramienta fundamental en el desarrollo de los profesionales de la entidad, para la consecución de sus objetivos estratégicos.

El programa LAUDE ha sido desarrollado conjuntamente con la Universidad de Barcelona, hoy día un referente capital de la investigación y la educación superior. La UB se sitúa en los primeros puestos entre las universidades españolas en las principales clasificaciones internacionales, y es la única universidad española que figura entre las doscientas mejores universidades del mundo y entre las cien mejores del ámbito europeo.

Con la reordenación de la formación continua en el seno de la Universidad, en el año 2005 se creó el Instituto de Formación Continua de la Universidad de Barcelona (IL3-UB), resultado de la integración de dos entidades ya existentes: Les Heures de la Fundación Bosch i Gimpera (creada en el año 1992), y la fundación UB Virtual (creada el año 1999).

### **2.2. El contexto: las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior**



El espacio común de la enseñanza superior tiene el fin de aumentar la calidad de educación superior en Europa. El compromiso establecido en la Declaración de Bolonia en 1999 es conseguir estos objetivos antes del año 2010.

Las directrices del EEES dan una gran importancia al trabajo continuado y flexible dentro y fuera de las aulas, así como al seguimiento personalizado del alumno, frente al viejo esquema de la clase magistral y el examen final. El participante deberá hacer un mayor esfuerzo, y el formador deberá cambiar profundamente las rutinas docentes y los sistemas de evaluación. Para ello se basa en tres pilares fundamentales:

a) Pauta ECTS (European Credit Transfer System). Reconocimiento de:

- clases lectivas, teóricas o prácticas
- estudio personal
- participación en seminarios, trabajos, prácticas o proyectos
- preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación.

Por tanto, se tienen en cuenta todas las horas de dedicación. En este sentido los itinerarios propuestos en el programa LAUDE reconocen todo el trabajo desarrollado por el participante, tanto en el aula (virtual o presencial) como en el puesto de trabajo (mediante actividades de formación on the job), como de autoformación, etc.

b) Estructura grado / postgrado. Hay que destacar que el principio que articulará este sistema será la adquisición de habilidades, frente a la adquisición de conocimientos, por lo que los programas estarán fuertemente dirigidos a dar respuesta a las necesidades laborales que existan.

Las autoridades presentan como uno de los grandes hitos del "Plan Bolonia" el cambio de la metodología formativa. La nueva está centrada en el participante, en su aprendizaje (no en la enseñanza), y obligará a promover una mayor interacción entre participante y formadores.

En los itinerarios formativos del programa LAUDE, el modelo de



aprendizaje se centra en el participante no en el formador, se tienen en cuenta diferentes tipologías de actividades formativas (huyendo de la clase magistral tradicional), organizando la formación de los itinerarios por competencias profesionales, flexibilizando el proceso de aprendizaje (extendiéndolo en el tiempo y forma, para asegurar la adquisición de conocimientos), y desarrollando un sistema de evaluación global, que se centra en los objetivos de desarrollo pretendidos (como veremos en el apartado específico del sistema de evaluación de este documento).

c) Acreditación. Establecimiento de un sistema de acreditación que, mediante una evaluación permanente, vigile la calidad de la actividad de formación desarrollada en el ámbito de la educación superior.

En este sentido y dentro del programa LAUDE se establece la creación de una comisión académica mixta entre Banc Sabadell y Universidad de Barcelona que debe velar por:

- La permanente alineación de los itinerarios respecto a las funciones profesionales de la estructura de Banc Sabadell
- La permanente actualización de los contenidos, para que respondan a las necesidades correspondientes.

Además, y entre las principales medidas adoptadas en el marco de la EEES destacan:

- Promover el aprendizaje a lo largo de la vida, para hacer frente a los retos que implica una sociedad en cambio continuo y para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida. Los itinerarios formativos del Programa LAUDE son, en sí mismos, la promoción de la formación continua de los profesionales del Banc Sabadell.
- Reconocer los conocimientos y competencias previos es un elemento fundamental en el proyecto de implantación de Bolonia. En este sentido, los niveles del EQF-MEC se definen a través de: Conocimientos, Destrezas y Competencias, todos ellos entendidos como "resultados de aprendizaje".



Banc Sabadell e IL3 - UB ya han desarrollado con el programa LAUDE un programa integral que da respuesta a las necesidades de desarrollo de su colectivo profesional, y que se basa en los principales criterios establecidos en la Declaración de Bolonia y sucesivos acuerdos establecidos:

- Organización de la formación en base a competencias, conocimientos y destrezas profesionales.
- Extensión del programa como herramienta de desarrollo.
- Centrarnos en el participante no en el formador ni en el proceso.
- Reconocer toda la dedicación del participante en el proceso formativo.
- Incidir más en el aprendizaje que en la enseñanza.
- Diseñar criterios de reconocimiento de conocimientos, competencias y destrezas previas de los participantes
- Integrar el aprendizaje permanente desde la estrategia corporativa, tanto de la Dirección de RRHH de la entidad financiera, como desde la Dirección General de la institución formativa IL3 - Universidad de Barcelona.
- Asegurar la garantía de calidad, para asegurar un nivel de calidad en el desarrollo de los programas desarrollados.

### **2.3. *Objetivos del proyecto***

El programa LAUDE, que culmina y ofrece valor añadido a los diferentes itinerarios formativos de Banco Sabadell, tiene cuatro grandes objetivos:

- Reconocer el esfuerzo formativo que realizan los empleados. La acreditación final de un itinerario formativo a partir de una titulación académica representa un reconocimiento académico de la actividad y del aprendizaje desarrollado, lo que incide en la mejora de su propia carrera profesional y su empleabilidad.
- Establecer mecanismos de reconocimiento de la experiencia profesional y los conocimientos previos que los participantes tengan previamente al impulso o al acceso al programa LAUDE, como



herramienta de reconocimiento de competencias profesionales, adecuando la incorporación a los itinerarios según el perfil profesional de cada participante.

- Asegurar la transferencia al puesto de trabajo de la Formación por Función. Este es uno de los objetivos clave a nivel corporativo. Cada módulo y cada curso tienen en sí mismos un mecanismo de evaluación que se orienta más hacia los aspectos de garantizar aprendizajes ("saber"), que hacia la evaluación de la aplicación práctica de los mismos en el contexto profesional. Por este motivo, cada itinerario formativo se ha dotado con proyecto o actividad final que, a nivel de síntesis e interrelacionando todos los contenidos y materias abordadas, se orienta a potenciar la transferencia de conocimientos y habilidades al puesto de trabajo. Por ello, se han creado dos figuras (una interna y otra externa a la entidad), para hacer seguimiento y evaluación del desarrollo de este proyecto que, lejos de ser academicista o científico, se convierte prácticamente en un plan de acción a implementar en el puesto de trabajo, con unos objetivos vinculados a negocio.

- Acreditar la formación interna de Banc Sabadell con una titulación de carácter universitario. Este aspecto plantea un doble reto: por una parte, y a partir de toda la revisión y validación realizada a nivel pedagógico, académico y tecnológico, afianzar la calidad del modelo formativo (presencial y online) de la entidad. Por otro lado, y respecto al Espacio Europeo de Enseñanza Superior anticiparse al nuevo marco que plantea Bolonia con las titulaciones de grado y postgrado.

## ***2.4. Diseño académico y formativo del programa Laude***

A partir de la Formación por Función diseñada, se han establecido los itinerarios de formación que acompañan en la carrera profesional de los participantes. En este sentido y del conjunto de programas, acciones e iniciativas formativas y de desarrollo que se incorporan en el mapa de cada función, se han identificado, relacionado y secuenciado todos aquellos que se integran en cada itinerario formativo. Con carácter general, se ha incorporado todas aquellas acciones que se integran en las fases básicas y de desarrollo en la función.



Así, y por ejemplo, respecto a la función de GECHO-Gestor Comercial, el itinerario final resultante se centra especialmente en incidir en dos aspectos clave: El conocimiento profundo de los productos y servicios financieros y bancarios y la comercialización de los mismos.

El objetivo del itinerario es: Conocimiento de productos y servicios financieros - bancarios (de activo, pasivo, etc.), complementados con el desarrollo de ciertas habilidades comerciales y comunicativas, y el dominio de aplicaciones y operativas correspondientes. Las personas que completen este itinerario y realicen con éxito un proyecto final a modo de tesina serán acreditadas por IL3-UB con un Diploma en Productos y Servicios Bancarios. Para dar respuesta a estos objetivos, el itinerario propuesto se compone de los siguientes módulos formativos:



⑦	7522-Gestión del Riesgo Particulares	8,00
⑦	7366-THC básico	15,00
⑦	4301-Concertación telefónica visitas	12,00
⑦	THC Avanzado (2009)	16,00
📁	222-Herramientas y procedimientos administrativos gestión del riesgo	1,00
📁	382-Expediente de Riesgos	1,00
📖	1827- Alertas de prevención de blanqueo	1,50
📖	310-B5 Fincom	2,00
📁	359-Gestión de incidencias	2,00
📁	379-Planificación comercial	0,50
📁	380-Carpeta comercial	2,00
📁	381-Ficha de cliente	1,00
📖	503-CNIAV-Conceptos básicos negocio internacional	4,00
📖	504-CNIAV-Medios pago simple	4,00
🏢	683- Introducción al MIFID	1,50
🏢	684- Procedimientos MIFID	1,50
🏢	703-Centro de Información - CI	2,00
🗣️	757-Gestión eficaz de las quejas	3,00
🏢	834-Fiscalidad general	8,00
📖	860- Red de Agentes	1,00
📖	Conceptos generales de riesgos y recuperaciones-básico	1,50
📖	4961- Medios de pago simples	2,00
📖	Avales	1,50
📖	Cuentas de Clientes - Único	1,50
📖	Depósitos - avanzado	1,00
📖	Depósitos - básico	1,50
📖	Descuento comercial - avanzado	1,00
📖	Descuento comercial - básico	1,00
📖	Fondos de Inversión - avanzado	2,00
📖	Fondos de Inversión - básico	1,50
📖	Hipotecas - avanzado	2,00
📖	Hipotecas- Básico	1,00
📖	Leasing - básico	1,50
📖	Planes de Pensiones - avanzado	1,00
📖	Planes de Pensiones - básico	1,50
📖	Préstamos y créditos - avanzado	1,50
📖	Préstamos y Créditos - básico	2,00
📖	Renta fija - básico	1,50
📖	Renting	1,50
📖	Tesorería básico	1,00
📖	Derivados y coberturas (antic Tesorería avanzado)	2,00
📖	Valores	2,00

Total horas	120
-------------	-----

Proyecto final	10
----------------	----

TOTAL ITINERARI	130,00
-----------------	--------

⑦	Presenciales	👥	Conceptual Financiero / fiscal
📁	Operativos	🗣️	Conceptual Comercial
📖	Conceptual Bancario (productos y servicios)	📁	Conceptual Riesgo
		🗣️	Conceptual Habilidades

Los itinerarios plantean una estructura progresiva que permite:

- Acumular créditos a medida que se van desarrollando programas formativos, que se convalidan en los diferentes itinerarios

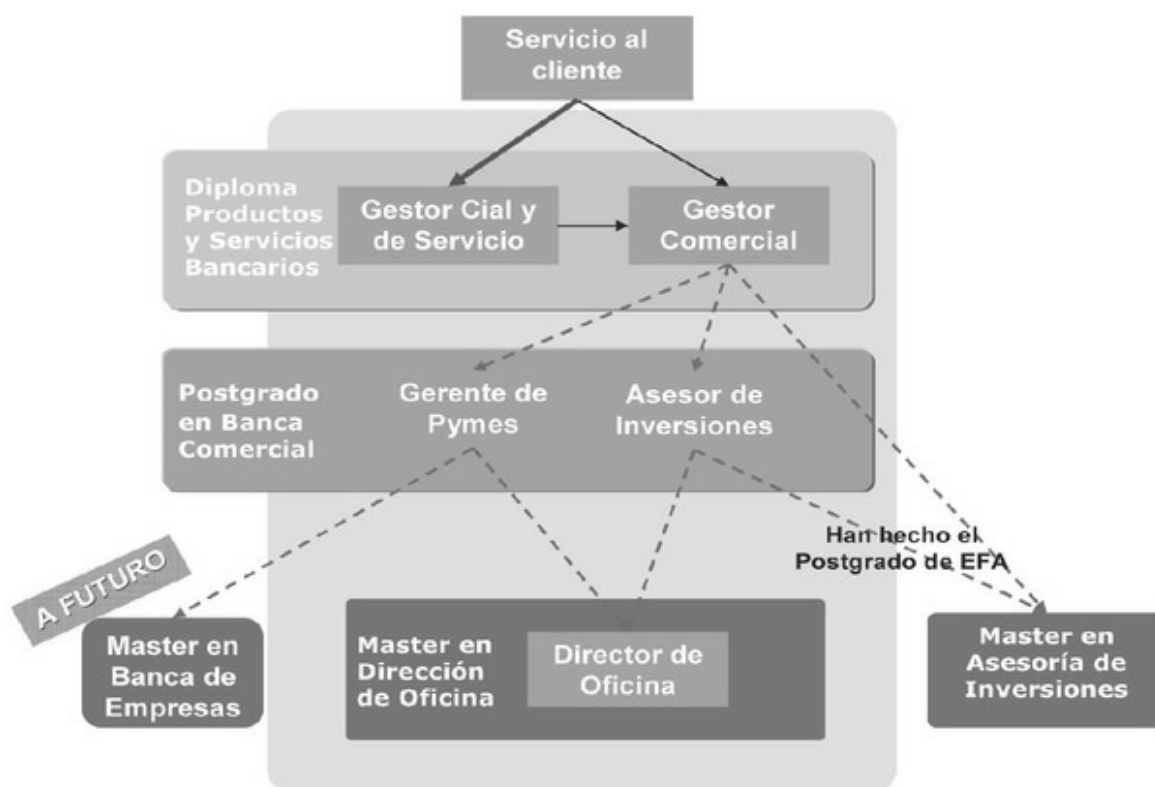


propuestos

- Acceder a titulaciones académicas de rango superior a medida que el participante avanza en su función profesional.

A partir de las funciones y de la Formación por Función diseñada en el siguiente gráfico se puede observar los itinerarios formativos de la primera Fase del programa LAUDE, y su relación con las diferentes funciones profesionales:

- Diploma en Productos y Servicios Bancarios
- Diploma de Postgrado en Banca Comercial
- Master en Dirección de la Oficina Bancaria
- Master en Asesoría de Inversiones



## 2.5. Revisión de la formación del Banco Sabadell

IL3-UB ha sido el responsable de validar los itinerarios de Formación por Función. Para hacerlo posible ha sido necesario realizar un análisis previo de cada uno de los cursos que conforman los itinerarios y que no han sido desarrollados por IL3-UB. Este análisis ha sido realizado



por diferentes expertos en sus tres dimensiones: la académica, la pedagógica y la tecnológica.

Tras el análisis de más de 50 cursos presenciales y online, el output ha sido:

- Un informe pormenorizado curso a curso en el que, a partir del check-list de los cerca de 50 indicadores, se hacía una reflexión global de las tres perspectivas: académica, pedagógica y tecnológica (esta última en los cursos online).
- Un informe globalizado, a nivel genérico, con unas reflexiones, consejos y consideraciones holísticas sobre el conjunto de la actividad.
- Respecto a éste último informe, las principales reflexiones planteadas al Banc Sabadell han sido:
  - Señalar que los programas analizados son, en términos genéricos correctos y satisfactorios (desde la perspectiva de aprendizaje), y que , cara al programa LAUDE se acepta su incorporación a los itinerarios planteados
  - Se identifica la disparidad de criterios pedagógicos, didácticos y académicos en los programas de autoformación o formación online, lógico por otra parte, al haber utilizado a un conjunto de proveedores muy amplio, y haber cedido a éstos la responsabilidad de la definición del modelo formativo y de la secuencia didáctica dentro del programa.
  - Por este motivo sugería el informe, la creación de una guía de estilo, que establezca a nivel de entidad, los criterios pedagógicos y formativos clave que deberán tener todos los programas de autoformación o formación online.
  - Esta misma reflexión se extrapolaba a las otras metodologías formativas (presencial, especialmente con el uso de formadores internos de la entidad), y semipresencial (por el uso de formadores internos en el acompañamiento de programas autorizados online).
  - Respecto a posibles actualizaciones de programas, se sugiere la incorporación de mayor y más fácil acceso a información de carácter estructural (objetivos de aprendizaje, sistema de evaluación, metodología, etc.).
  - La necesaria incorporación de un mayor número de actividades de autoevaluación. Debemos entender este tipo de actividades, no como



actividades de evaluación, sino como actividades de aprendizaje, que sirven por tanto para que el propio participante contraste conocimientos y tome conciencia de su propio desarrollo.

- Asociado al tema actividades se ha señalado muy importante la utilización del feedback en ellas. El feedback es esencial, por su carácter orientativo y/o justificativo, como refuerzo al aprendizaje.
- De igual modo, la mayor utilización de casos, ejemplos y supuestos prácticos, como mecanismo de comprensión de la aplicación práctica de los conocimientos al contexto profesional.
- Por último, y respecto a los cursos procedimentales, se recomendaban secuencias gráficas dinámicas que facilitaran al usuario el conocimiento de los aplicativos o inclusive, la realización de simulaciones en entornos de pruebas, que permitieran el trabajo in situ con el entorno.

## **2.6. Los itinerarios Laude y el mercado**

En el diseño y validación de los itinerarios de formación por función, se ha realizado un análisis comparativo de los mismos respecto al mercado. La mirada que se ha realizado respecto al mercado ha sido desde dos perspectivas:

- Respecto a las experiencias desarrolladas por otras entidades bancarias de las que se disponga información al respecto
- Respecto a programas de formación en abierto organizados por Universidades, Escuelas de Negocio, y Centros de Formación Superior, que imparten programas (presenciales, semipresenciales u online), que pretenden dar respuesta a las mismas necesidades formativas que en Banc Sabadell.

Este análisis comparativo con el mercado (realizado en cada uno de los itinerarios formativos propuestos), ha permitido:

- Contrastar la adecuación de los contenidos de formación y desarrollo respecto al mercado
- Proponer la incorporación de contenidos adicionales para completar los itinerarios



En este sentido, esta etapa ha permitido fortalecer la rigurosidad académica y formativa de los contenidos propuestos en las titulaciones finales.

Del análisis realizado respecto a experiencias concretas de otras entidades financieras (Bancos y Cajas) que puedan parecerse a los itinerarios de formación por función y al programa LAUDE del Banc Sabadell debemos indicar:

- La utilización de itinerarios formativos en el sector financiero es una estrategia consolidada y que lleva tiempo desarrollándose.
- Sin embargo los itinerarios a menudo se plantean no centrados en la función profesional, sino en las diferentes especialidades o ramas del negocio (Itinerario de Banca Personal, Itinerario de Banca Privada,...). Además, no se ha podido identificar ninguna experiencia en la que exista una estrategia global para toda la estructura comercial de una entidad (a menudo sólo se forman ciertos colectivos más o menos numerosos, pero no la globalidad de la estructura comercial).
- Tampoco se ha podido identificar alguna experiencia cuyo diseño formativo plantee una secuencia de titulaciones de manera progresiva, en la que el desarrollo de itinerarios vaya permitiendo al participante, la acumulación de créditos y éstos a su vez, la obtención de titulaciones académicas de mayor rango (Diploma, Diploma de Postgrado, Master).
- Respecto al Marco de Bolonia, no se conoce ninguna experiencia que, dando respuesta a las necesidades de formación y desarrollo corporativo y profesional de la entidad y su capital humano, lo haga anticipándose a la implantación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior, respetando y alineando la formación y el desarrollo a los criterios, modelos, y especificidades propuestas en esta.

Se trata, por tanto, de una experiencia singular y global, de la que no existe un paralelismo con otras iniciativas o proyectos que se estén desarrollando en otras entidades del sector financiero. Del análisis realizado respecto al conjunto de oferta de formación en abierto de



Universidades y Escuelas de Negocio sobre las tres primeras titulaciones progresivas del programa LAUDE, se identifican las conclusiones:

- Diploma en Productos y Servicios Bancarios.

El nombre del Diploma es resultado del análisis comparativo realizado, dado que inicialmente se propuso el de Diploma en Banca Comercial. Sin embargo se constató que, a nivel de mercado, la especialización en Banca Comercial se otorga a alguien que ha conseguido un conocimiento muy profundo de toda la gama de productos y servicios y un desarrollo competencial comercial muy relevante más acorde con el Postgrado en Banca Comercial que a continuación referimos.

- Diploma de Postgrado en Banca Comercial.

El nombre del itinerario también surge a raíz del análisis de mercado realizado. Inicialmente se estimó el nombre de Postgrado en Gestión Bancaria, pero no estaba acorde con lo que se entiende por Gestión Bancaria, en el mercado.

No en vano, por "Gestión Bancaria" se suele entender un programa de formación de carácter generalista y global en el ámbito de la banca y de los servicios financieros, y no sólo se centra en el ámbito de la formación en gestión comercial y de negocio, tal y como se planteaba en el itinerario del Banc Sabadell.

De hecho, a nivel de mercado, los programas en "Gestión Bancaria" se orientan no solo a la estructura comercial (como el caso del Banc Sabadell), sino también a servicios centrales u otros departamentos de las instituciones financieras.

Por tanto, y dado que el itinerario del Banco de Sabadell combina el conocimiento profundo de Productos y Servicios Bancarios, el desarrollo de técnicas profesionales del mundo de la venta y la comercialización, con la comprensión del funcionamiento y evolución de los Mercados Financieros, se propone que la definición sea la de Banca Comercial como en anterioridad se ha especificado.

- Máster en Dirección de Oficina Bancaria.

El nombre del itinerario responde plenamente a una función profesional concreta. No obstante hemos detectado que no existen programas específicos para el Director de Oficina. Sí existen "Másters



en Dirección Bancaria", pero se trata de programas que pretenden formar especialistas de alto nivel en dirección y gestión de entidades financieras, aportando una visión global de las áreas de funcionamiento de las entidades, y profundizando en el estudio de sus operaciones y en la planificación de sus estrategias de negocio.

Por tanto, y comparativamente con el itinerario de Banc Sabadell, centrado exclusivamente en la función de Director de Oficina, los programas del mercado tienen una finalidad más amplia que el marco de actuación de una oficina bancaria.

El itinerario propuesto está de acorde con los objetivos estratégicos de Banc Sabadell, y sus contenidos se alinean adecuadamente con los propuestos a nivel de mercado por otros programas dirigidos a este nivel organizativo. Del análisis realizado respecto a experiencias concretas de otras entidades financieras (Bancos y Cajas) que puedan parecerse a los itinerarios de formación por función y al programa LAUDE del Banc Sabadell debemos indicar:

- La utilización de itinerarios formativos en el sector financiero es una estrategia consolidada y que lleva tiempo desarrollándose.
- Sin embargo los itinerarios a menudo se plantean no centrados en la función profesional, sino en las diferentes especialidades o ramas del negocio (Itinerario de Banca Personal, Itinerario de Banca Privada,...). Además, no se ha podido identificar ninguna experiencia en la que exista una estrategia global para toda la estructura comercial de una entidad (a menudo sólo se forman ciertos colectivos más o menos numerosos, pero no la globalidad de la estructura comercial).
- Tampoco se ha podido identificar alguna experiencia cuyo diseño formativo plantee una secuencia de titulaciones de manera progresiva, en la que el desarrollo de itinerarios vaya permitiendo al participante, la acumulación de créditos y éstos a su vez, la obtención de titulaciones académicas de mayor rango (Diploma, Diploma de Postgrado, Master).

## ***2.7. Comunicación e impartición (on line y presencial)***



Se ha diseñado un plan de comunicación interna que está desplegando un conjunto de recursos y herramientas encaminadas a potenciar la transmisión de los valores y beneficios que el proyecto LAUDE representa para los empleados/as en su calificación profesional y reconocimiento académico.

El nombre de LAUDE significa el "reconocimiento a un desempeño destacado", y se utiliza en el ámbito académico y universitario (por ejemplo, como "cum laude").

El convenio fue firmado entre el Consejero Delegado del Banco Sabadell y el Rector de la Universidad de Barcelona, para evidenciar y fortalecer el compromiso del más alto nivel de la entidad hacia la formación y el desarrollo de su capital humano.

Una vez realizado el plan de comunicación, el conjunto de profesionales de la estructura comercial de la entidad, desarrollará aquellos programas formativos que, según su función y según el período de tiempo que lleven en ella le corresponda.

Los itinerarios de Formación por Función se componen de varios tipos de cursos: conceptuales, de producto, financieros, fiscales... tanto en modalidad presencial, semipresencial u online (a partir del campus virtual).

### **2.7.1. Formación on line**

Banco Sabadell es una entidad madura en la formación on line. Ésta se inició en el año 2000 con cursos conceptuales, y desde entonces ha ido en aumento, incorporando cursos operativos y también de habilidades. Durante todo el año 2009 se ha realizado una renovación total de los cursos conceptuales de producto. Los nuevos cursos son resultado de la colaboración entre Banco Sabadell, que ha desarrollado los contenidos por profesionales del Grupo expertos en cada uno de los temas, y IL3-UB que ha convertido estos contenidos en cursos de formación.

Se trata de 30 cursos totalmente nuevos que son:

- Específicos para cada función.
- Cortos. Requieren una dedicación por parte del empleado de entre 1 y 2 horas. Además cuentan con varias referencias para poder



ampliar y profundizar en los conocimientos aportados.

- Comerciales. Combinan el conocimiento técnico de cada producto con su vertiente comercializadora.
- Prácticos. Los cursos intercalan casos prácticos.
- Útiles. Te hacen reflexionar. Sirven para poder dar respuesta a preguntas que realizan los clientes en las oficinas.
- Amenos. La imagen es moderna, actual y los cursos están ilustrados fotografías, gráficos, ejemplos, etc.
- Interactivos. Incorporan un conjunto de herramientas y recursos que promueven un rol interactivo por parte del alumno.
- Rigurosos y actuales. Los contenidos están totalmente actualizados y se ha establecido un protocolo de revisión para evitar su desactualización.
- Imprimibles. Al final de cada curso online, el empleado puede descargar e imprimir un resumen del mismo.



### **2.7.2. Formación presencial**

La formación presencial ofertada abarca tanto:

- formación conceptual, operativa y de habilidades comerciales,



impartida por Monitores Internos,

- formación en habilidades de comunicación y de anagement, impartida por consultoras externas.

La formación impartida en los itinerarios formativos, es mayoritariamente interna, es decir, es impartida por monitores internos. Se trata de profesionales en activo de la red comercial, con altas habilidades comunicativas y pedagógicas.

Los 50 monitores que colaboran con el departamento de Formación, tienen a su disposición un espacio de comunicación virtual denominada "Comunidad de Formadores", desde donde acceden a toda la información relacionada con la formación presencial.

La comunidad de formadores también facilita la comunicación y la relación entre ellos gracias a los foros, puntos de encuentro donde ponen en común diferentes temas de su interés.

Así, en la Comunidad de Formadores permite tener información respecto a:

- Formación para formadores
- Permite que puedan aportar actualizaciones en los contenidos de los cursos que imparten
- Es posible acceder a "Mejores prácticas": cómo llevar al grupo de alumnos, problemas que se han podido encontrar, etc., y también pueden explicar sus experiencias.
- Reciben la información sobre los cursos de formación convocados
- Tiene a su disposición documentación que facilita su formación continua
- También es el canal desde el que Formación les informa sobre novedades, eventos, calendarios de los cursos, etc.

La comunidad cuenta con la ayuda de un grupo de expertos encargados de mantener los contenidos actualizados y también cuenta con un moderador que gestiona los foros y realiza resúmenes de las aportaciones a los mismos, que luego se utiliza como material de apoyo.





En 2008 las calificaciones obtenidas en las encuestas de satisfacción de los cursos presenciales han sido superiores al nivel marcado como óptimo desde la dirección de Calidad de Banco Sabadell, habiendo obtenido el 104% de cumplimiento. Los datos de 2009 que disponemos hasta la fecha, siguen la misma tendencia positiva que en 2008.

## **2.8. Del e-learning a la formación/aprendizaje 2.0**

Desde Banc Sabadell se están ya impulsando estrategias formativas que permitan, a partir del uso de herramientas y sistemas 2.0, optimizar los procesos de aprendizaje de la entidad.

- Utilización de las redes sociales. De igual modo que se ha creado una comunidad o red de formadores internos de la entidad, la intención es impulsar acciones que encaminen a la creación de redes de profesionales. Debemos entender la red como una herramienta para extender el proceso de aprendizaje más allá del aula y potenciar el networking entre participantes.
- Utilización de recursos más multimedia, audiovisuales e interactivos. En este sentido, la incorporación de microvideos, animaciones gráficas, recursos en 3D, avatares, etc., introduce



elementos diferenciadores que generan mayor atracción e interés respecto a los procesos formativos

- Objetivo de incorporar paulatinamente los dispositivos móviles desde dos perspectivas: en primer lugar, como canal de acceso más fácil a los entornos formales o informales de aprendizaje corporativo. En segundo lugar, como hardware que permita incorporar contenidos (multimedia, podcasts, juegos educativos, etc.), que permitan la portabilidad de la formación.

## ***2.9. Evaluación y sistema de acompañamiento a la transferencia***

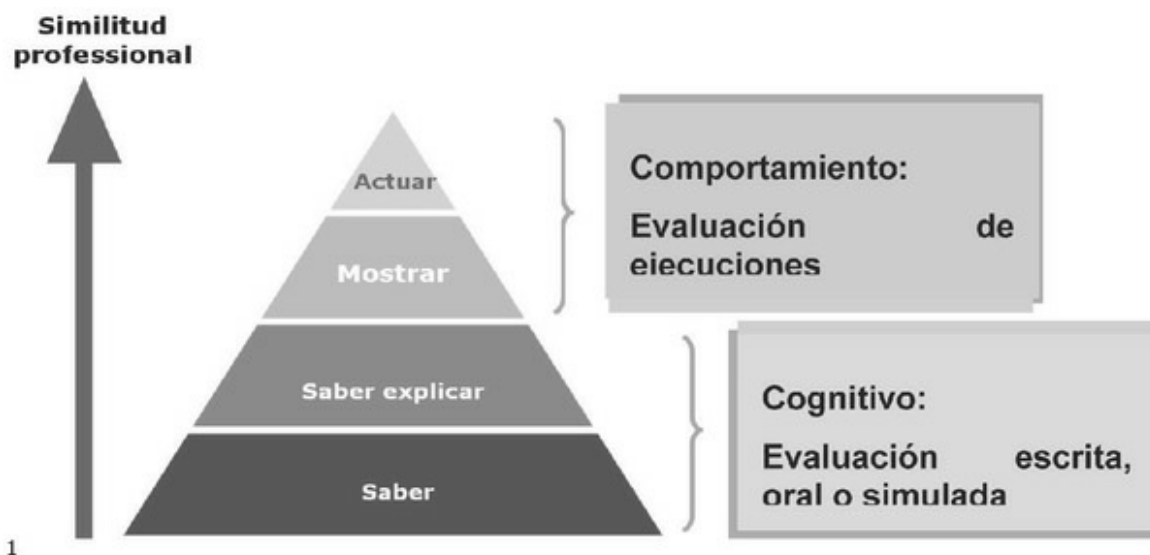
La Formación por Función es la estrategia establecida por el Banco Sabadell para acompañar a los colaboradores de la entidad en su desarrollo profesional.

En este sentido, el eje central del proceso son las competencias profesionales de cada función. Por eso, a lo largo del itinerario se incorporan recursos, módulos y programas que tienen que incidir en los conocimientos, habilidades y actitudes propias de las competencias de la función.

En el momento de pensar en el establecimiento de un sistema de evaluación global a nivel de itinerario, tenemos que pensar de nuevo con las competencias de la función.

En este sentido, la competencia sólo se puede evaluar en la acción. Por eso, se ha creado un instrumento de evaluación por itinerario que, por un lado sirva a IL3-Universidad de Barcelona para validar que aquel profesional domina los conocimientos y habilidades pretendidas a lo largo del itinerario, y por otro lado -y a nivel de Banc Sabadell- sirva para el desarrollo de estas competencias.





1

Fuente: Miller (1990)

La Pirámide de Miller es una manera útil de evaluar con los resultados de aprendizaje previstos. Por eso, y a partir de la pirámide, el instrumento que se ha desarrollado incorpora en una misma prueba dos elementos clave:

- **A nivel cognitivo:** así como la mayoría de cursos que forman parte del itinerario (especialmente los on line) incorporan en sí mismos un nivel de evaluación del "saber" (mediante tests y pruebas que enfatizan habilidades de bajo orden como el recuerdo, la comprensión, etc.), el instrumento a crear tiene que tener algún tipo de actividad que enfatizen el pensamiento de alto orden (aplicación, síntesis, integración,... de los conocimientos y habilidades desarrolladas a lo largo del itinerario).
- **A nivel de comportamiento:** así como la mayoría de talleres presenciales que forman parte de los itinerarios, incorporan actividades y dinámicas para evaluar "que" los participantes "saben mostrar" las habilidades (comerciales, directivas...) pretendidas, y así como también pasa en los cursos on-line de carácter operativo mediante pequeñas simulaciones, es importante que en el instrumento de evaluación a crear incorporamos la dimensión de "saber actuar" (por lo tanto, la demostración en la aplicación en el puesto de trabajo del desarrollo de una competencia).

Es importante señalar que no se trata de calificar con una nota, sino de considerar apto o no apto a aquél participante respecto al desarrollo



competencial del itinerario. Por tanto es más una actividad de aprendizaje que una actividad de evaluación.

En este sentido, la prueba a realizar se caracteriza por:

Características...	Es útil porque...
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prueba individual de carácter aplicado, en que el participante tiene a su disposición todo el material de sus módulos y cursos de los itinerarios, otro material de consulta y la información clave de los casos a desarrollar.</li> <li>▪ Es un trabajo pautado, utorizaci, que requiere la identificación de un problema o de un objetivo clave (vinculado a clientes y productos), un análisis crítico sobre el mismo (oportunidades de negocio por ejemplo), un plan de acción asociado, y una autoevaluación final del plan y del proceso desarrollado.</li> <li>▪ Se vincula directamente con elementos propios de cada participante (Cartera clientes, realizado de la oficina o del territorio, colaboradores directos, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El participante trabaja con niveles de pensamiento más complejos que sólo con el recuerdo de información o la memorización</li> <li>▪ El aprendizaje continuo durante la propia evaluación.</li> <li>▪ Muestra el grado de dominio que tiene el estudiante de un aprendizaje determinado.</li> <li>▪ Permite evaluar diferentes capacidades.</li> <li>▪ Da libertad al participante para organizar y expresarse.</li> <li>▪ Estimula el interés, la motivación y la implicación.</li> <li>▪ La posibilidad de copia es irrelevante (dado que cada realidad es demasiado diferente como para posibilitarlo).</li> </ul>

Para buscar la orientación práctica de los proyectos, y su orientación a clientes y a resultados de negocio, la planificación en la finalización de cada itinerario se ha diseñado de forma conjunta entre equipos académicos y equipos del área comercial.

Esta colaboración entre ambos expertos, enriquece el propio proceso de formación. Las funciones y roles de uno y otro significan:

- TUTOR: es el responsable del acompañamiento activo del participante en su realización del trabajo final. Lo orienta (con respecto al proyecto a realizar, sobre el enfoque correspondiente, etc.), lo motiva (para su realización, a fin de que saque el máximo provecho de él), la asesora (le da pistas, responde a sus dudas, consultas y cuestiones), y finalmente evalúa el proyecto realizado (de acuerdo a una serie de criterios establecidos, estableciéndolo finalmente como Apto o No Apto).
- SUPERVISOR: es una persona que revisa el proyecto final, validando su realización, así como la calificación propuesta.

Se establecen pautas de corrección objetivas. Es necesario establecer



unas pautas de corrección tan objetivas como sea posible, para evitar que los tutores evalúen de manera diferente o con criterios diferentes. El proceso también ha requerido la formación de los equipos de tutorización y supervisión interna de la entidad. Esta formación de Tutores, no se ha concebido solo como una transmisión de criterios, o el aprendizaje de una metodología de trabajo para el eficaz acompañamiento de participantes, sino muy especialmente para incidir en la oportunidad que los proyectos finales de itinerario representan para extender el conocimiento al conjunto de la organización a través de la figura de los tutores. No en vano, éstos son los mandos y responsables de los participantes y, en este sentido, tienen otros profesionales a su cargo a quienes pueden trasladar, repetir, o introducir elementos que hayan funcionado con un participante.

A su vez, y dado que los tutores tendrán acceso a un entorno virtual cerrado a través del cual podrán compartir experiencias, documentos, conocimiento, éste se podrá extender entre los grupos y a nivel interterritorial.

Una vez los participantes finalizan satisfactoriamente los itinerarios formativos y superan el proyecto final, reciben una titulación académica en función del itinerario que hayan desarrollado, y que en esta primera fase del programa LAUDE del Banco Sabadell cuenta con el siguiente catálogo de titulaciones:

- Diploma en Productos y Servicios Bancarios
- Diploma de Postgrado en Banca Comercial
- Máster en Dirección de Oficina
- Máster en Banca de Empresas
- Máster en Asesoría Financiera y de Inversiones

## **2.10. *Beneficios de Laude***

Beneficios para los empleados

- Reconocimiento superior y premio al esfuerzo y dedicación personal



- Mejora la empleabilidad de los empleados y su competitividad.
- Reconocimiento social.
- Las titulaciones están totalmente subvencionadas por Banco Sabadell
- A futuro, anticipando las posibles reformas en el marco de Bolonia, puede convertirse en una herramienta para obtener titulaciones superiores.

#### Beneficios para los tutores internos de Banco Sabadell

- Reconocimiento de su rol de desarrolladores del talento en la organización.
- Aprendizaje y desarrollo personal, a partir de las metodologías de autorización, acompañamiento y seguimiento de participantes.
- Cohesión del equipo de tutores y formadores internos (pertenencia a la entidad)

#### Beneficios para Banco Sabadell

- Prestigia la formación que Banco Sabadell ofrece a sus empleados
- Promueve la excelencia de los procesos de formación
- Optimiza el capital humano, cultural y de RRHH
- Fideliza el talento de la organización

#### Beneficios para IL3-UB

- Desarrollo de un proyecto estratégico para una gran organización como es Banco Sabadell, lo que afianza la voluntad de puente Universidad - Empresa.
- Relación estratégica con Banco Sabadell a medio y largo plazo.
- Aprendizaje significativo para el equipo humano que participa en el programa LAUDE, y que revertirá en otros programas e iniciativas dirigidos a la Sociedad en general.

### **3. MUTANDO EL ADN ORGANIZACIONAL: DE**



# **CAZADORES-RECOLECTORES A AGRICULTORES. MODELO DE KM Y LA GESTIÓN DEL VALOR INTANGIBLE EN EMPRESAS DE SERVICIOS PROFESIONALES. EL CASO BAUFEST (1)**

**Javier José Simón**

**Daniel Merkier**

BF Argentina S. A.

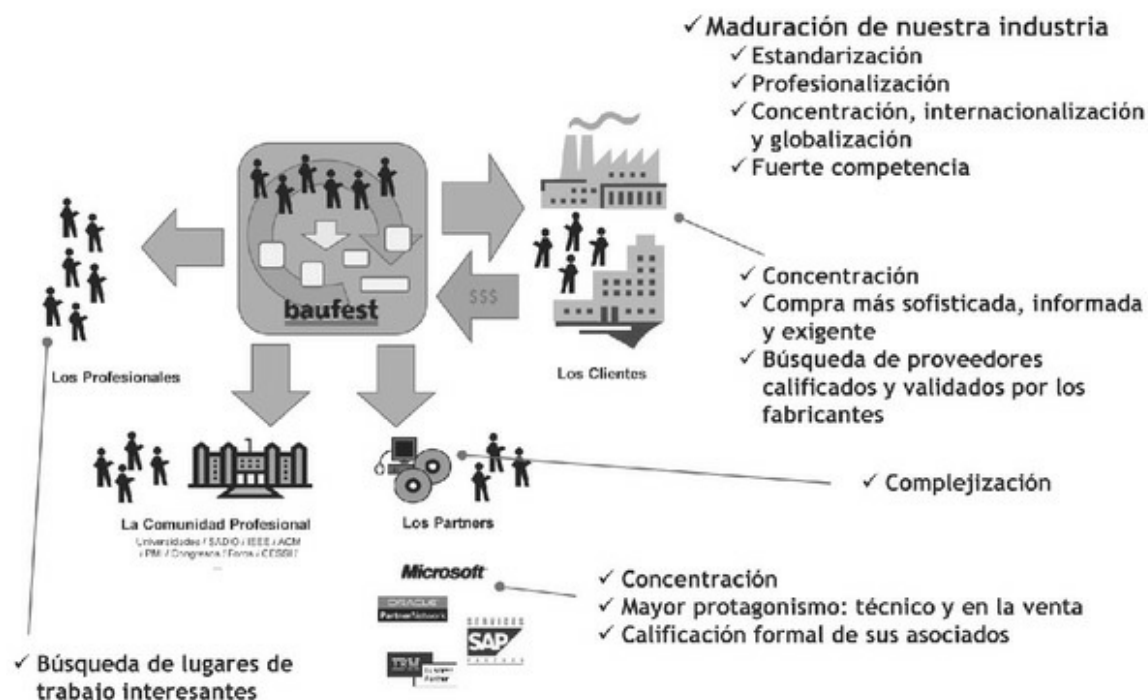
## **3.1. Introducción**

Baufest es una empresa argentina de servicios profesionales especializada en Ingeniería de Software. Diseña y desarrolla software a medida, brinda consultoría y capacitación en metodologías y ofrece servicios de staffing y recruiting a empresas medianas y grandes nacionales y multinacionales en diversas ramas de la industria. Al tratarse de una empresa de servicios profesionales debe atender necesidades específicas de IT en el contexto específico del negocio que desarrolla cada cliente y, por lo tanto, debe ofrecer soluciones a medida que sean técnicamente sólidas, sostenibles en el tiempo y que agreguen valor al negocio del cliente (2). Las soluciones que ofrece se apoyan en servicios profesionales de calidad y por ello, Baufest requiere un esfuerzo continuo para acumular y transferir conocimiento en los proyectos y entre sus profesionales y equipos.

En los últimos 5 años en el mercado local se observa que algunos de los negocios han madurado y la competencia entre proveedores de IT se ha incrementado sumando a los jugadores ya establecidos un nuevo grupo de proveedores (algunos de origen internacional o "world class") que promueven la concentración en menos manos, especialmente en lo referido a desarrollo de software (más aún considerando que se trata de un mercado con relativamente pocas barreras de ingreso).



# El contexto futuro



Por el lado de los clientes también aumentan las exigencias, éstos esperan de sus proveedores un "know-how" y experiencia muy específicos por tecnología y orientado a su industria/negocio favoreciendo la tendencia a la especialización. (3)

Por otra parte, la oferta de profesionales de IT en Argentina es escasa y, según datos de CESSI (cámara que asocia las empresas del sector) el promedio de rotación de personal en el sector prácticamente alcanza el 20%, entre otros, debido a la sobredemanda de personal técnico.

En este contexto Baufest enfrenta desafíos estratégicos que requieren alinear la organización a una nueva estructura y desarrollar nuevos procesos internos y nuevas prácticas que le permitan mantenerse atractiva tanto para clientes como para profesionales de alto rendimiento, vigente en lo técnico y en la calidad de los servicios y con un sostenido crecimiento económico. Metafóricamente hablando es como si la organización necesitara modificar su "ADN" para cambiar de paradigma, para dejar de ser "cazadores-recolectores" que toman las oportunidades de proyecto a medida que surgen, aunque no necesariamente se encuentren alineadas con sus competencias, y



convertirse en "agricultores" que planifican y se especializan para promover servicios y tecnologías específicas. Particularmente, nos interesa destacar el desafío de cómo lograr en el nuevo contexto un nuevo modelo de organización que mantenga las ventajas que ya traía la organización (vigencia, horizontalidad, cohesión de los grupos de trabajo) y, a la vez, le permita crecer logrando mayor especialización, mejor gestión del conocimiento y mayor eficiencia (costos).

El objetivo de este trabajo es describir el modelo de Gestión de Conocimiento de Baufest y analizar cómo intenta dar respuesta a los problemas específicos de la organización en esta etapa de crecimiento. Se caracterizan estrategias, iniciativas, políticas y recursos de Gestión de Conocimiento diseñados e implementados en los últimos 5 años por la organización. Como se podrá ver, para generar el modelo se analizaron periódicamente los problemas y se diseñaron posibles soluciones desde la Dirección y con la creación de una unidad de "*Knowledge Management*"(en adelante, KM) orientada por un *set* de conceptos como "empresa de servicios profesionales", "conocimiento tácito", "Kaizen", "formación profesional continua", "comunidades de práctica", "incentivos" y "trabajo colaborativo". Como se apreciará, luego de desarrollar en distintas etapas variadas acciones de KM, que hoy se acercan más a un "modelo de KM a medida", encontramos que la organización mejoró la calidad de sus servicios profesionales a lo largo del tiempo. Hecho que se evidencia en que la empresa ahora cuenta con mejores dispositivos para proveer de recursos calificados a sus proyectos, está incrementando el aprovechamiento del conocimiento que se genera en sus proyectos y aumentó su valor de mercado y su posicionamiento de marca.

A continuación se presentará brevemente el caso de Baufest. En primer lugar, se describirá algunos rasgos centrales de la empresa y el contexto en el que opera. Luego, se caracterizarán la complejidad de los problemas y las oportunidades para el cambio. En tercer lugar, se narran las primeras acciones de KM y sus limitaciones. En cuarto lugar, se describe el modelo actual de KM y algunos resultados que alientan a continuar desarrollándolo. Finalmente, se comparten algunos desafíos a futuro.



## **3.2. Desarrollo**

### **3.2.1. ¿Qué es Baufest y cómo es su estructura?**

Baufest es una empresa de desarrollo de software a medida y consultoría de IT con foco en clientes corporativos donde los sistemas son un factor crítico dentro de su negocio. Su "*core business*" se centra en:

- Desarrollo de software a medida, y servicios relacionados (mantenimiento y soporte)
- Consultoría y capacitación en Ingeniería de Software

Como negocios complementarios se destacan:

- TeamSeele: Provisión de personal para IT
- Vinculados con desarrollo: ASP, Managed Applications
- Vinculados con Consultoría en Ingeniería de Software: provisión de herramientas para fabricar software.

Puede caracterizársela dentro del segmento de pequeñas y medianas empresas de origen argentino. Cuenta con 19 años en el mercado y una planta permanente de 185 profesionales distribuidos en Argentina (170) y México (15).

Las políticas de la empresa están definidas y explicitadas para la norma ISO y están alineadas en los siguientes valores:

- Genuino Valor Agregado: Contribuir a que nuestros clientes logren sus objetivos de negocios estratégicos aportándoles valor mediante soluciones de software creativas, innovadoras y de alta calidad.
- Relaciones de Largo Plazo: Construir relaciones sólidas y de largo plazo con nuestros clientes, proveedores, socios de negocios, colegas de la comunidad profesional, y especialmente con las personas que forman Baufest.
- Personas: Reconocer a las personas que forman Baufest como lo más valioso, fomentando su desarrollo personal, en un clima estimulante que favorezca el crecimiento profesional, la iniciativa, el trabajo en equipo y el compromiso.



- Nuestra Forma de Trabajo: Desarrollar y mejorar nuestras formas de trabajo de modo tal que nos valoren y distingan por ellas.
- Sustento Económico: Lograr que nuestra actividad sea económicamente sustentable, de largo plazo y basada en principios de transparencia y honestidad.
- Responsabilidad: Cuidar que nuestra actividad haga un uso responsable de los recursos y del medio ambiente en general, en un marco de respeto hacia las comunidades en las que operamos.
- Desarrollo de la Industria: Colaborar en desarrollar y profesionalizar la industria de software en las comunidades donde operamos

Baufest ofrece sus servicios profesionales bajo el formato de proyecto **(4)**. El ciclo de vida de un proyecto está subdividido en cuatro etapas: venta, preparación o "*set up*", prestación del servicio y cierre. La etapa de venta comienza con la detección de una oportunidad de servicio hasta la obtención de la orden de compra por parte del cliente. La etapa de preparación incluye un conjunto de actividades necesarias para poder comenzar un proyecto para el cliente, como armar el equipo de proyecto, preparar la infraestructura técnica a utilizar (PCs, notebooks, servidores, software, etc.). La etapa de prestación de servicio abarca la ejecución del proyecto según lo solicitado por el cliente. Finalmente, el cierre incluye un conjunto de actividades internas necesarias para cerrar un proyecto de manera ordenada (hacer la liquidación final del proyecto, evaluar los resultados del proyecto en una reunión con todos los integrantes del equipo de proyecto de Baufest, guardar la documentación de manera que quede disponible para otros proyectos, etc.).

Como organización, se encuentra estructurada en unidades de producción y unidades de apoyo. Las unidades de producción son componentes formados por un responsable y un conjunto de especialistas en IT que se desempeñan en distintos roles y especialidades (desarrolladores Java, testers, analistas funcionales, etc.) para planificar y ejecutar un proyecto. Como particularidad un responsable de unidad de producción (en adelante, RUP) tiene a su



cargo la venta y la ejecución de los proyectos a diferencia de otras empresas similares donde la venta y la ejecución dependen de diferentes áreas <sup>(5)</sup> . Por su parte, las áreas de apoyo brindan soporte a las unidades de producción en las siguientes áreas: Dirección, Administración, Recursos Humanos, Infraestructura, Comercial & Marketing y Knowledge Management <sup>(6)</sup> .

En particular, KM está subdividido en dos áreas: Mejora de Procesos y Desarrollo Profesional. Otra particularidad es que Desarrollo Profesional no depende de la unidad de Recursos Humanos (la cual se aboca fuertemente a la selección de personal) pues la Dirección entiende que Baufest, como empresa basada en conocimiento, debe desarrollar fuertemente esta capacidad y tener peso propio en la organización.

Finalmente, destacamos que Baufest cuenta con la certificación ISO 9001:2008 para la gestión de servicios de software y ha sido distinguida por segundo año consecutivo como una de las "50 mejores empresas para trabajar en la Argentina" por la organización "*Great Place to Work*."

### **3.2.2. Cinco años atrás. Origen de la unidad KM**

En el año 2005 Baufest atravesaba una situación en la cual el mercado de servicios de IT se encontraba en plena expansión. Sin embargo, el crecimiento experimentado por la organización repercutió internamente. Se observaban dificultades para garantizar un estándar de servicio homogéneo ante los clientes, se desaprovechaban los conocimientos técnicos generados en algunos proyectos sin poder reutilizarlos y se complejizaba la retención y el reclutamiento de personal técnico calificado dada la situación de pleno empleo y expansión continua de este sector del mercado laboral.

Frente a este escenario la empresa decidió crear la unidad de apoyo KM. En sus orígenes se desarrollan algunas iniciativas <sup>(7)</sup> que instalaron la búsqueda de soluciones pero con escaso impacto.

Así, a principios de 2006 se creó el área de Mejora de Procesos y, en 2007, se sumó el área de Desarrollo Profesional, ambas dentro de la unidad de KM. Para el caso de Mejora de Procesos el objetivo fue "incrementar el valor de Baufest como organización mediante la



definición y la implementación y seguimiento de procesos de servicios repetibles y consistentes". Respecto a Desarrollo Profesional el objetivo fue "establecer y ejecutar una estrategia de capacitación y desarrollo profesional tendiente a que las personas que trabajan en Baufest aumenten en forma consistente sus capacidades; en línea con sus intereses, con los objetivos de Baufest como organización y con las necesidades de nuestros clientes".

### **3.2.3. Complejidad de los problemas y oportunidades para el cambio**

En el mismo período y contexto, ahora con la colaboración de la unidad KM, se logró delimitar más acabadamente el problema identificando diferentes dimensiones con la ayuda de herramientas conceptuales provenientes de la teoría de las organizaciones y la gestión de conocimiento.

a) *Se definió la naturaleza de sus servicios profesionales*: Se trata de servicios donde el producto es intangible y difícil de medir en forma objetiva. Por ejemplo: al momento de comprar los clientes no suelen tener una idea acabada del producto final a recibir y, por ende, cuesta evaluar la calidad del servicio a partir de los resultados. Otro ejemplo es cuando el producto se desarrolla con el cliente, en este caso suele ser difícil estimar quién es el responsable final cuando los resultados no son los esperados.

b) *Se avanzó en la comprensión del valor de la empresa para los clientes*: la decisión de contratar los servicios de Baufest está basada en gran medida en valores intangibles. **(8)** . A diferencia de una empresa de productos en la que se compra lo que se ve o se prueba, el cliente compra la promesa de una solución adecuada. La comprensión del problema técnico que se infiere en las propuestas presentadas, la calidad de las soluciones técnicas y de los profesionales que van a ser asignados a los proyectos, la experiencia previa en soluciones similares o los *partnerships* con proveedores mundialmente reconocidos de la tecnología a utilizar son buenos ejemplos de ello.

c) *Se puso en valor el problema de la disponibilidad del conocimiento generado*. En los proyectos se genera conocimiento valioso para la



organización que queda, como un capital intelectual, en los profesionales que participaron. Cuando la persona se va se lleva consigo lo acumulado y representa una pérdida de valor para la organización.

d) *Se diagnosticó que el crecimiento en el tamaño de la empresa (personas, proyectos, sedes, países) complejiza la posibilidad de encontrar la mejor solución disponible en la organización para cada proyecto.* Hasta cierto tamaño de la organización fue posible dejar el conocimiento en forma tácita pues el costo de recuperarlo era relativamente bajo y favorecido por los encuentros "cara a cara". Cuando la empresa incrementa sus proyectos, oficinas y clientes se reducen las chances de conocer dónde se acumuló el conocimiento técnico, quiénes son los referentes o cuáles fueron las mejores soluciones ya probadas.

e) *Se especificaron mejor las consecuencias de la corta duración del ciclo de vida de los servicios de IT.* Las tecnologías mutan con rapidez y organizaciones como Baufest requieren continuamente buscar proveer servicios de alto valor agregado que reemplacen los que sufren el proceso de "commoditización". Esto supone tener personal dispuesto a profundizar los nuevos conocimientos, a tangibilizarlos mediante credenciales que certifiquen la idoneidad técnica y a traducirlos a soluciones que busque el mercado. Concomitantemente, estas acciones tienen sentido en la medida que el mercado las reconozca, por ejemplo, señalando a la empresa como referente en algunos temas (punto asociado también al posicionamiento de la marca).

Otra necesidad referida a la "commoditización" es cómo seguir ofreciendo estos servicios con una rentabilidad razonable.

f) *Se reconoció la escasez de tiempo de dedicación a KM como problema.* Esto surge asociado a varios fenómenos:

- Los clientes esperan que el personal técnico tenga una dedicación a tiempo completo en sus proyectos y no supone que la organización lo requerirá para acciones de KM.
- A diferencia de empresas de producto, las empresas de servicios



profesionales como Baufest no pueden intercambiar y rotar fácilmente a sus técnicos para que algunos puedan dedicar tiempo a acciones de KM. Cada proyecto es único y la inducción de una persona a un proyecto requiere de mucho tiempo.

- En el plano económico, asignar tiempo de una persona de producción a acciones de KM tiene un impacto directo en la facturación del proyecto y afecta a los honorarios de los RUP (que son quienes asignan los recursos).
- Los problemas de corto plazo aparecen con mayor criticidad y tensionan la inversión de recursos en los objetivos de mediano y largo plazo de la organización.

g) *Se reconoció la dificultad para definir cuáles son las competencias de mediano y largo plazo necesarias en los equipos técnicos.* Consecuentemente, se delimitaron mejor los problemas para organizar y estimar planes de formación específicos para cada rol y especialidad.

h) *Se registraron dificultades para que los profesionales acepten incorporar soluciones generadas por otros.* Esto se manifiesta en la resistencia a apropiarse de piezas, metodologías, etc. ya generadas por otros profesionales con anterioridad ante el mismo problema. Los técnicos se ven motivados a investigar y suelen preferir indagarlo por su cuenta nuevamente aunque al final arriben a la misma solución o similar.

### **3.2.4. Los primeros pasos**

Como ya se mencionó, al principio (a partir de 2005), se intentaron las soluciones de KM más tradicionales, a saber:

- Armado de zonas temáticas: el objetivo era acumular conocimiento técnico y hacer público quiénes eran los referentes. Se desarrollaron diversas actividades para promocionar las zonas: conferencias internas, generando o divulgando artículos entre los interesados, documentando en la intranet los avances en el tema, etc. Los resultados, sin embargo, no fueron los esperados porque los referentes se desmotivaban rápidamente y no lograban tiempo para dedicarle y la organización no parecía reconocer sus esfuerzo (por



ejemplo, no había ningún tipo de compensación económica ni de otro tipo).

- "Baulab": se trata de un listado de e-mail de consulta de temas técnicos. Este recurso funcionó con relativo éxito pero con un volumen de intercambio muy por debajo de lo esperado. En algunos técnicos el quedar expuestos con sus consultas se vivió (y se vive) como una actividad de alta exposición a evitar.

- Armado de templates estandarizados: Si bien sigue siendo una práctica deseable, esta primera versión de los templates se redujo a la traducción del inglés de formularios provistos por un *partner* que resultaron demasiado generales y no se adaptaban bien a las características de los proyectos.

- Modelo de mejora de procesos tradicional: El responsable de Mejora de Procesos entrevistaba a usuarios y a partir de ese relevamiento generaba propuestas de procesos alternativos. Sin embargo, los usuarios ofrecieron resistencias a dedicar tiempo a estas entrevistas y las soluciones propuestas no eran validadas por todos los usuarios, especialmente si la solución surgía de un pedido de otra unidad de producción.

Como conclusión de estos primeros pasos se comenzó a buscar un modelo de mejora de procesos menos tradicional y se encontró una salida posible en el modelo de contribuciones que explicaremos a continuación.

### **3.2.5. Hacia un modelo de contribuciones**

Los problemas mencionados en el punto anterior poseen un nexo común: la intangibilidad de la problemática y la dificultad para medir el impacto directo de las acciones de KM. Menos aún resulta la posibilidad de aislar variables y establecer con precisión relaciones de causa y efecto en los procesos internos de la organización. Así fue que surgieron nuevos interrogantes como:

"¿Cuánto vale tener un proceso definido y documentado?"

"¿Cuánto más valiosa es Baufest por tener más horas de capacitación para sus profesionales?"

"¿Qué es lo que colabora en una efectiva transferencia de conocimiento y cómo se valora su impacto en los proyectos?"



Hacia 2007 se identificó que la organización no tenía aún herramientas para medir el estado actual de su valor intangible y su evolución, por lo tanto, le era muy difícil gestionarlo. El valor tangible de las organizaciones se mide por un cuadro de resultados y un balance, pero no es suficiente para medir el valor total de una organización. Esto es más fácil de ver en las empresas que cotizan en bolsa, ya que pueden de alguna manera cuantificar el valor intangible que poseen, restando el valor de sus bienes tangibles (edificios, maquinaria, etc.) a su valor de mercado (en función de cómo cotizan sus acciones). Desafortunadamente, las empresas de capital privado como Baufest, no tienen acceso a una fuente de información tan accesible y "objetiva" sobre sí mismos que les permitan poder medir la generación de valor intangible de forma metódica.

Por esta razón, Baufest identificó la necesidad de idear un sistema propio que le permitiera cuantificar la generación de valor intangible y, por lo tanto, poder gestionarlo. De esto se trata el sistema de contribuciones.

El modelo contiene un conjunto de áreas que generan intangibles: Clientes, Comunidad profesional, Profesionales, e Internas. A su vez, cada área tiene un conjunto de ítems que generan valor intangible; por ejemplo, en Clientes tenemos:

- Cliente nuevo
- Caso público
- Felicitación del cliente
- Etc.

Por ejemplo, generar un cliente nuevo claramente es un valor tangible para la organización porque incrementa la facturación, pero también genera intangibles:

- Permite diversificar riesgos al tener la facturación más atomizada
- Permite conocer nuevas formas de trabajo que enriquecen a nuestra organización
- Permite conocer nuevos profesionales de IT que podrían luego



sumarse a Baufest o generar oportunidades en nuevos clientes

¿Cómo se traducen las acciones en contribuciones? Cada vez que ganamos un nuevo cliente, trabajamos con una nueva tecnología, mejoramos la forma en que hacemos nuestro trabajo, damos a conocer a Baufest en diferentes ámbitos o recibimos felicitaciones de nuestros clientes se agrega valor intangible a la organización. Esas acciones tienen que poder ser documentadas y convertidas en algo "palpable" para que pueda ser evaluado si representa o no una contribución en base a criterios explícitos. Por ejemplo: Obtener un caso público incrementa el valor intangible de Baufest al generar material de marketing que tiene mucho impacto en clientes potenciales, mejorando las posibilidades de generar nuevos clientes. Además, genera una valoración positiva de Baufest en potenciales nuevos baufesianos y profesionales de IT en general.

Otro ejemplo es trabajar en y ayudar a la venta de una tecnología o práctica nueva dado que incrementa el valor intangible de Baufest pues permite que sus equipos se apropien de nuevos conocimientos y proyectos más interesantes y promueve el crecimiento profesional. Además, incrementa las posibilidades de generar más proyectos, favorece acompañar a los clientes en su modernización tecnológica y de procesos y posiciona a Baufest como una empresa innovadora.

En este sistema es más fácil demostrar porqué Baufest es una empresa más valiosa con el tiempo, quedando evidenciado como incrementos en los puntos de contribución. Sin embargo, cada ítem tiene un valor arbitrario y con un peso relativo con respecto a los otros ítems; así, generar un nuevo cliente ofrece 4 puntos de contribución, pero recibirse de la facultad ofrece solo 1 punto. Es importante destacar que sólo se otorgan los puntos de contribución ante una evidencia concreta presentada ante la Dirección; por ejemplo, el punto de felicitación de un cliente se otorga si se puede ver el e-mail del cliente (no se considera si el cliente lo llamó por teléfono y le dijo "maravillas" sobre el servicio recibido).

Es importante destacar que la cantidad de puntos obtenidos no es una medida de cuán valioso es el valor intangible de la organización. Sin embargo, su monitoreo en el tiempo permite seguir de cerca su



evolución, positiva o negativa, indicando si se está por el buen camino. Todos los meses se envía a todos los integrantes de Baufest un reporte con el estado de las contribuciones, denominado "cartelera de contribuciones", distinguiendo los puntos generados por Unidad de producción y de apoyo. Las contribuciones generadas en el mes se describen con una pequeña descripción y quien la generó. Además, las contribuciones forman parte de la evaluación de desempeño anual que se efectúa a las personas.

Finalmente, el sistema de contribuciones tiene un "*reality check*" o contralor, para no correr el riesgo de estar midiendo incorrectamente las acciones o bien estar asignándoles un valor equivocado. El nexo común a todas las contribuciones está en que, directa o indirectamente, repercuten positivamente en los servicios que reciben los clientes. Por eso, todos los años hacemos una encuesta de satisfacción a los clientes, de manera de validar que el camino fue el correcto y que el feedback ofrecido sea el puntapié para encarar iniciativas para contribuciones en el próximo período.

En suma, el objetivo final del sistema de contribuciones es fomentar la creación de acciones de valor intangible por parte de todos los miembros de la organización de manera de obtener como resultado el incremento permanente y sostenido del grado de satisfacción de sus clientes.

Un aspecto interesante sobre generar contribuciones es que el valor intangible no solo aplica para "Baufest" como empresa, sino también para todos los profesionales que forman parte de ella, que ven también incrementado su valor personal. Cuando se generan contribuciones, se agrega valor intangible para las personas en sí y para los demás; una empresa más valiosa permite a todos encontrar nuevas oportunidades de crecimiento profesional y es una fuente de motivación y orgullo personal. Cada vez que se genera una nueva contribución, están además realizando un aporte a sus carreras profesionales.

#### **3.2.5.1. Relación entre el modelo de mejora continua y el de modelo de contribuciones**

Con la creación del modelo de contribuciones, se propuso su articulación con el modelo de mejora continua, ya que al mejorar los



procesos se incrementa mayormente el valor intangible de la organización, dado que muchas veces resulta muy difícil medir el impacto de una iniciativa de mejora directamente con un efecto en el cuadro de resultados (reducción de costos o aumentos de la facturación).

Aprovechando la motivación que se genera en las personas para incrementar sus puntos de contribución, se seleccionó el modelo de kaizen para que la gente sea quien proponga las nuevas mejoras y simultáneamente sea una vía para ganar puntos de contribución. Así, las personas proponen mejoras y el área de mejora de procesos toma el rol de facilitador, acompañando a la persona para que logre los objetivos propuestos. Además, esto permite que sea mejor asimilado por los demás involucrados, porque la mejora fue realizada por un par, y no es algo impuesto por el área de Mejora de Procesos o la Dirección **(9)**.

#### **3.2.5.2. Relación entre el desarrollo profesional y mejora de procesos**

Si bien la generación de mejoras a través de contribuciones está encaminada, quedaba pendiente la implementación efectiva de estas mejoras en la organización. Para esto se coordinó con el área de Desarrollo Profesional para que sea quien tomara esta responsabilidad. De esta manera, el área de Mejora de Procesos colabora en la generación del contenido a través de las mejoras y Desarrollo Profesional se encarga de buscar la estrategia para transferir ese contenido y hacer el seguimiento de la implementación, para ello:

- Identifica perfiles que ingresan a Baufest y define trayectos formativos estandarizados (roadmaps) y trayectos a medida de los proyectos.
- Organiza una capacitación adecuada a los roles en los proyectos en modalidades (presencial, *blended* y en línea; programas de coaching; cursos y certificaciones, etc.) contemplando las condiciones de trabajo y las demandas formativas del rol y del proyecto.
- Registra y entrena como formador a los referentes técnicos que realizan más contribuciones y colabora en la selección de las mejoras



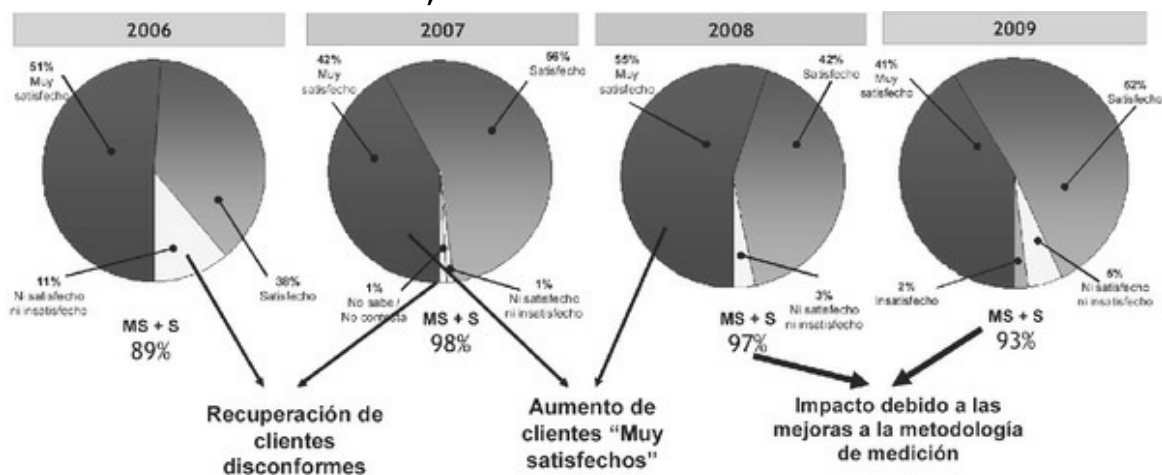
que requerirán capacitación

- Coordina la organización de comunidades de práctica (por ejemplo, en Testing o en Gestión de Requerimientos) donde se discutan la efectividad de los procesos definidos y mejoras implementadas, de manera que sean una fuente de nuevos proyectos de mejora
- Incentiva la certificación y los estudios de posgrado en las áreas de vacancia que los procesos de mejora ponen en evidencia
- Identifica oportunidades de Desarrollo Profesional que surjan de las evaluaciones de desempeño para organizar capacitaciones a medida de las personas y los proyectos

### 3.2.6. Algunos resultados alcanzados

La colaboración de KM a la calidad de los servicios de Baufest fue contrastada gracias a estudios sobre niveles de satisfacción en los clientes.

Desde el año 2006 venimos haciendo el seguimiento del nivel de satisfacción. Los resultados muestran que el nivel de satisfacción ha mejorado con el tiempo **(10)**. Esto es todavía más destacable, dado que en el período evaluado la organización creció muy fuertemente (mayor al 100% en el período de 4 años en estudio) y en un contexto de alta rotación de profesionales. Normalmente estas condiciones hacen que las organizaciones difícilmente puedan mantener el nivel de calidad de sus servicios, mucho menos aumentarlos.



Por otra parte, podemos analizar el crecimiento cuantitativo en la cantidad de contribuciones y de personas que colaboran con mejoras pudiendo determinar una tasa de colaboración.



## Cantidad de Bauzen realizados y pequeñas mejoras **(11)**

	FY08	FY09	FY10 (4 meses)	FY10 (proyectado)
Bauzens	1	4	3	12
Pequeñas Mejoras	17	33	19	57
Personas promedio	130	152		160
Personas que colaboraron	16	26		29
Colaboración (%)*	12%	17%		18%

\* Porcentaje de personas que integran Baufest que fueron referentes de al menos una mejora en el año en estudio. No se consideran otras personas que pudieron colaborar para generar la mejora, pero de manera menos significativa.

## Cantidad de participaciones en contribuciones en general

Referentes de producción en FY09*	59%	Referentes de apoyo FY09*	41%
Personas promedio de producción FY09:	128	Personas promedio de apoyo FY09	24

\* Porcentaje de personas que integran Baufest que fueron referentes de al menos una contribución en el año en estudio. No se consideran otras personas que pudieron colaborar para generar la contribución, pero de manera menos significativa.

### **3.3. Mirando hacia adelante**

Para finalizar, es importante destacar que el modelo KM presentado se encuentra en implementación y revisión continua. Esto significa que seguirá evolucionando para poder ajustarse más al crecimiento y especialización de la organización.

Nos gustaría por lo tanto dejar planteados dos desafíos que tenemos a futuro, a saber:

- Promover el desarrollo de contribuciones personales, como objetivo personal y planificado
- Fortalecer la asociación entre el modelo de contribuciones y el crecimiento profesional (¿cómo asociar el ascenso en plan de carrera profesional al modelo de contribuciones?)
- Cómo hacer más visible el modelo para quienes ingresan a la organización y ante los clientes y la comunidad profesional.



- Cómo convertir este modelo en una propuesta de servicios nueva para ofrecer también a los clientes

Esperamos que este trabajo sea de ayuda para otras organizaciones que atraviesen problemas análogos. En nuestro caso podemos afirmar que el recorrido que llevó a formalizar el modelo sirvió de insumo para el planeamiento estratégico que iniciamos en 2009 y nos ayuda a avanzar hacia una organización más especializada y atenta a las cambiantes necesidades de los clientes.

## **REFERENCIAS**

Liker, J. (2007). *El talento Toyota: desarrolle a su gente al estilo Toyota*. Barcelona: McGraw-Hill.

Maister, D. (1997). *Managing The Professional Service Firm*. NY: Free Press.

Masaaki, I. (2006). *Kaizen. La clave de la ventaja competitiva*. México: Compañía Editorial Continental.

Soule, D. (2003). *Cultivating Valuable Communities: Balancing Inherent Tensions, Learning Innovations Laboratories*. Boston: Harvard Graduate School of Education.

Wenger, E. (2002). *Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge*. NY: Harvard Business School Press.

## **4. FORMACIÓN CONTINUA EN EL SECTOR AGRARIO MEDIANTE EL USO DE METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE INNOVADORAS BASADAS EN NUEVAS TECNOLOGÍAS MULTICANAL**

**Óscar Dalmau Ibáñez**

IL3-Universidad de Barcelona

Con la colaboración de: Unió de Pagesos

### **4.1. Presentación**

Durante el transcurso del presente año 2009, Unió de Pagesos ha impulsado la realización de un proyecto singular e innovador en el ámbito de la formación continua de profesionales del sector agrario, en el que ha colaborado IL3 - Universitat de Barcelona.

El proyecto está subvencionado por el programa de Proyectos Innovadores, patrocinado por el Servei d'Ocupació de Catalunya y cofinanciado por el Fondo Social Europeo.



Las fases de trabajo son:

- Formación sobre nuevas tecnologías de enseñanza y aprendizaje.
- Estudio sobre experiencias de formación on-line con nuevas tecnologías
- Diseño y producción de contenidos formativos multicanal.
- Realización de una prueba piloto con estos contenidos y recursos.
- Análisis final y conclusiones del proyecto.

#### **4.2. Formación en nuevas tecnologías de enseñanza y aprendizaje**

Los objetivos principales del programa han sido:

- Profundizar en el conocimiento, el uso y la aplicación de la tecnología en el desarrollo de nuevos modelos metodológicos de aprendizaje en adultos.
- Tomar conciencia de los requisitos técnicos y de gestión implícitos en la implementación de las diferentes soluciones de la formación no presencial.
- Conocer las tendencias de futuro en el ámbito de la formación y el desarrollo profesional, en especial, por la influencia del avance tecnológico en la formación no presencial.

Para dar respuesta a estos objetivos clave, se ha desarrollado un taller de treinta horas en un formato semipresencial, orientado a un colectivo de profesionales de Unió de Pagesos del área de formación, recursos humanos y tecnología.

Los principales contenidos desarrollados son:

- Rasgos principales de la formación de adultos.
- Características de la formación on-line. Front office (lo que el alumno ve) y back office (aquello que no ve: diseño pedagógico, secuencia formativa, seguimiento de la actividad de los participantes, etc.).
- Organización de la formación on-line: LMS (learning management



system), Moodle...

- Nuevas metodologías de aprendizaje: entornos de \_nmersitos y entornos 3D, videojuegos y simulaciones, recursos de la Web 2.0 (wikis, blogs, YouTube, redes sociales, etc.).
- Nuevos canales y dispositivos para la formación: telefonía móvil, videoconsolas, etc.

Los resultados de la fase primera han sido el conocimiento de las diversas herramientas clave que marcan y marcarán el diseño, la impartición, la gestión o el desarrollo de los programas no presenciales, pero también comenzar a efectuar pequeñas pruebas en la utilización de ciertas herramientas (como ejemplo, se impulsa la red Pagesos.cat, a partir de la red social Ning).

#### ***4.3. Estudio sobre experiencias en formación on line con nuevas tecnologías***

Los objetivos principales del estudio han sido:

- Conocer las posibilidades del uso de nuevas tecnologías en formación continua como: entornos virtuales, redes sociales, LMS, wikis, móviles, consolas, serious games, etc.
- Estar al corriente de las iniciativas estatales, europeas e internacionales de formación continua en general y en el sector agrario, con uso de metodologías innovadoras basadas en tecnologías emergentes.
- Seleccionar qué herramientas o metodologías podrían ser adaptadas al sector agrario o rural, y determinar cuáles se van a utilizar en la prueba piloto.

En este sentido, el resultado final del estudio ha incorporado elementos como:

- Historia del uso de las NTIC en formación continua y las diferentes modalidades o metodologías (e-learning, b-learning, etc.). Se recoge en el punto 3.1 los elementos clave sobre los que se ha trabajado.
- Recogida y descripción de las distintas tecnologías empleadas y



potencial de uso en programas de formación.

- Recopilación de buenas prácticas y de experiencias significativas, de programas de formación no presencial, tanto del mercado en general como referencias concretas del sector agrario. (se ejemplifica en el apartado 3.2)
- Entrevistas individuales con plantilla a expertos y stakeholders clave del sector del e-learning para conocer su parecer respecto al futuro del elearning (se incorpora una de las entrevistas realizadas en el apartado 3.3)
- Propuesta de selección de las metodologías que se testearía en una prueba piloto dentro del contexto del área de formación de Unió de Pagesos. En este sentido, se decide impulsar un proyecto de producción de contenidos multicanal que se detallan en el apartado 4 de este documento.

#### **4.3.1. Aspectos clave de la formación on line en adultos**

A continuación se recogen las principales claves del manual de formación online para adultos.

En este sentido se señalaba que la organización de la formación online es exigente, requiere de anticipación en la toma de decisiones, criterios claros en los aspectos metodológicos y rigor en la impartición y la evaluación. En diferentes apartados del manual facilitado se expusieron los diez elementos clave que, después de la fase de diseño y adecuación del proyecto a cada necesidad, debían tenerse en consideración para asegurar la eficacia en su desarrollo. A continuación se presentan de una manera sintética para dar una visión global del e-learning.

##### **4.3.1.1. Adecuación**

La formación on line es una modalidad flexible, escalable, que se adapta a las necesidades e intereses del participante, del grupo y de las instituciones.

El trabajo conjunto entre el equipo de expertos y los responsables de ejecutar las políticas educativas se orienta a:

- Definir el modelo formativo, los objetivos y su transferencia al lugar de desempeño profesional.



- Planificar el proyecto de acuerdo a la estrategia institucional.
- Incorporar herramientas, instrumentos e información interna de la institución.
- Determinar el número de participantes y colectivos que formar. Agrupar perfiles.
- Diseñar el conjunto de materiales, recursos e instrumentos que configuraran las acciones formativas
- Producir los contenidos formativos de acuerdo a las especificidades del modelo.

En definitiva, **adecuar** el proyecto a las necesidades específicas de la organización, del proyecto, o del colectivo a desarrollar.

#### **4.3.1.2. Entorno virtual**

El entorno virtual constituye el marco en el que se desarrollan las acciones formativas online.

Este entorno puede ser de la institución (a través de su plataforma formativa, intranet, etc.) o puede personalizarse..

El entorno puede tener diversos niveles, la comunidad y las aulas, con el grado de accesibilidad a los participantes que se determine.

Dentro del Aula Virtual deben incorporarse diferentes herramientas que faciliten la comunicación y la interrelación entre los participantes y el equipo tutorial: correo electrónico, foro de debate, pizarras compartidas, agenda, etc.

#### **4.3.1.3. Contenidos**

Los Materiales formativos que se incorporan en el aula virtual constituyen la base sobre la que se construye la acción formativa. Los contenidos responden a una secuencia formativa previamente diseñada. Por ello, los materiales se caracterizan por:

- Interficie clara e intuitiva
- Navegación secuencial pero libre
- Imágenes, tablas, recuadros que se amplían para facilitar su lectura y análisis.
- Contenidos técnicos desarrollados por expertos y especialistas en cada materia



- Personalizados de acuerdo a cada proyecto y cada institución.
- Diferentes recursos adicionales, como muestra el esquema de la derecha.

Para llevarlos a cabo (diseñarlos, crearlos, editarlos, etc), trabajan en su elaboración un equipo multidisciplinar de colaboradores (autores expertos, pedagogos, programadores informáticos, editores, correctores, maquetadores, diseñadores, etc).

#### **4.3.1.4. Herramientas**

Todos los programas formativos on line suelen incorporar un conjunto de materiales y recursos adicionales que facilitan la ampliación, profundización y análisis de los contenidos.

Algunos ejemplos de estos recursos son:

- Mapa conceptual del curso, módulo, ...
- Síntesis del mismo
- Objetivos
- Glosario con los términos clave
- Bibliografía complementaria
- Sitios web de interés para visitar un conjunto de enlaces recomendados.
- Plantillas, pautas, fichas, check list, que puedan resultar útiles para la actividad profesional
- Materiales formativos adicionales (lecturas, artículos, etc.) integrados en una biblioteca
- Etc.

#### **4.3.1.5. Modelo tutorial**

El equipo tutorial es el responsable de acompañar a los participantes en el desarrollo de la acción formativa que van a emprender y, a la vez, han de garantizar la correlación con la actividad profesional.

Se suele trabajar con grupos -aula de un número reducido de participantes para optimizar el aprovechamiento del programa y realizar un seguimiento individualizado.

Se promueven las actividades colaborativas y el debate grupal, para



facilitar el intercambio de opiniones, reflexiones y experiencias, a partir de casos, ejercicios y debates propuestos.

Para llevar a cabo esta labor, los tutores son formados de manera específica para ello, incidiendo en el conocimiento del entorno virtual, las habilidades comunicativas, pedagógicas y de apoyo formativo, así como las competencias personales y relacionales clave.

#### **4.3.1.6. Roles**

En el desarrollo de los programas formativos on line y semipresenciales, de larga duración, participan 3 perfiles clave que garantizan la eficiencia del sistema:

##### **E-FORMADORES**

Son expertos - especialistas en las diferentes materias que componen el programa. Participan en la creación de los materiales, la realización de actividades on line, la motivación de los participantes, etc.

##### **TUTORES DEL PDI, Plan de Desarrollo Individual**

Se responsabilizan del seguimiento individualizado de los participantes, desde el inicio de la acción formativa hasta el final. Vinculan los contenidos tratados con la realización del PDI.

##### **OBSERVADOR DOCENTE**

Agente interno de la organización, que se encarga de gestionar y hacer un seguimiento del correcto desarrollo del proceso formativo.

#### **4.3.1.7. Dinamismo y participación**

Los modelos formativos han evolucionado hacia una actividad del participante, en el trabajo colaborativo y en la interacción entre los participantes y el equipo tutorial y formador.

En este sentido, los formadores y tutores asumen un rol proactivo, que se orienta a provocar el análisis grupal, los debates, las reflexiones en grupo, los contrastes de opiniones, la colaboración para la realización de actividades, la competición para la consecución de algunos objetivos, etc., en pro de un aprendizaje más pleno.

Esta interrelación se activa a través del Aula Virtual, con el uso de las diferentes herramientas de comunicación entre participantes (foros de debate, chats, correo electrónico, pizarras compartidas, etc.)

#### **4.3.1.8. Ejercicios para la autoevaluación**

*Hacer al participante consciente de su propio aprendizaje*

Los módulos formativos proponen diferentes ejercicios a los



participantes para que puedan valorar su grado de aprendizaje.  
En este sentido las actividades pueden ser:

- Preguntas de respuesta cerrada autocorrectivas, a realizar en tantas ocasiones como se desee.
- La puntuación obtenida queda registrada.
- Se facilita un feedback al usuario, explicativo y orientativo.
- Esto es aplicable al conjunto de actividades interactivas que pueden programarse:
  - Arrastrar palabras
  - Completar frases
  - Opción múltiple
  - Test
  - Etc.

#### **4.3.1.9. Actividades**

Permiten la evaluación externa del participante

**ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN.**

Se orientan a provocar una reflexión sobre los aspectos críticos de nuestra actividad, gestión y desarrollo profesional.

**ACTIVIDADES DE ENTRENAMIENTO.**

Para favorecer la aplicación de los conocimientos y habilidades desarrollados. Servirán de entrenamiento y guardarán estrecha relación con el **PDI**.

Las actividades pueden ser **individuales o grupales**, y algunas pueden favorecer el contraste y el análisis **participativo**.

**ACTIVIDADES DE DIAGNÓSTICO.**

Tanto de autodiagnóstico, para posicionar al participante, como de diagnóstico de su equipo, para contrastar la posición del mismo respecto al participante o a los modelos propuestos.

#### **4.3.1.10. PDI - Plan de desarrollo individual**

El Plan de Desarrollo Individual es una pieza clave en la realización de programas de habilidades.

Facilita la correlación entre el desarrollo formativo y su transferencia a la actividad profesional del participante.



En el PDI el participante incorpora: compromisos de mejora, planes de acción personales, actividades a realizar, indicadores para evaluar la propia acción a emprender, objetivos esperados, etc.

Una vez ejecutadas las acciones indicadas, se anotan los propios resultados obtenidos, se analizan, y se diseñan nuevas acciones encadenadas (correctivas, potenciadoras, complementarias, etc.)

En el PDI se recoge información vinculada entre aspectos académicos y institucionales.

#### **4.3.1.11. Acreditación**

La certificación académica reconoce el esfuerzo de los participantes que han superado el sistema de evaluación establecido. La acreditación, en función de la duración del programa y de los requisitos académicos de los participantes, puede variar. Así, y desde una perspectiva académica, podemos encontrar: certificados, diplomas, programas de extensión universitaria, diplomas de postgrado, masters, executives.

#### **4.3.2. Fichas de experiencias prácticas**

La fase de estudio incorporó el desarrollo de un análisis y benchmark con experiencias significativas de utilización de nuevas tecnologías en procesos de aprendizaje de adultos, del sector de la formación rural y de otras experiencias significativas identificadas. El análisis era nacional e internacional.

A continuación se muestra un ejemplo de la ficha de cada una de las experiencias seleccionadas (cerca de 50):

<b>NOMBRE DEL PROYECTO</b>	Formación e-learning para el sector agroalimentario
<b>Institución</b>	Beatriz Gaona Bartolomé Consultoría y formación agroalimentaria <a href="http://www.cfagroalimentaria.com/">http://www.cfagroalimentaria.com/</a>
<b>Descripción proyecto</b>	CFA es una empresa que comenzó con pequeños proyectos formativos apoyándose en sus servicios de consultoría en el sector agroalimentario. Gracias a las nTICs elearning, el crecimiento de su oferta se ha dado en todo el territorio nacional. El perfil de alumnos que participan en esta acción formativa es de personas ubicadas en entornos rurales.
<b>EXPERIENCIA FORMATIVA</b>	Formación e-learning para el sector Agroalimentario
	El objetivo de CFA ante el elearning es elaborar una oferta formativa de acuerdo con la tercera generación de la formación online, donde el equipo docente diseña el curso, selecciona unos contenidos, planifica un



<b>Descripción</b>	<p>conjunto de actividades y recursos, gestiona el programa, evalúa de forma continua al participante, impulsa la participación y apoya técnicamente a lo largo del proceso.</p> <p>En el modelo de desarrollo de los cursos hay tres tipos de interactividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudiante – profesor: proporcionando motivación y orientación personalizada a través de los foros, las actividades propuestas, la mensajería o las evaluaciones</li> <li>2. Estudiante – contenido: acceso a la materia que pueden ser descargadas en pdf, archivos multimedia, zonas wiki donde los usuarios pueden crear y editar el contenido de una forma interactiva, fácil y rápida. Las referidas facilidades hacen de una wiki una herramienta efectiva para la escritura colaborativa</li> <li>3. Estudiante – estudiante: intercambio de información, ayudas mediante foros, chat, talleres, mail...</li> </ol>
<b>Recursos tecnológicos</b>	Moodle
<b>Dificultades en la ejecución</b>	<p>Son diferentes tipos de personas que pertenecen al mismo sector, el agroalimentario.</p> <p>Por un lado está el propietario y los empleados de una explotación, bien sea de porcino, bovino, ovino, o trabajadores en hostelería que no suelen tener un nivel de estudios elevado, ni tiempo para asistir a clase con unos horarios marcados, la cual cosa hace que los alumnos sean alumnos en potencia para la formación a distancia gracias a la flexibilidad de horarios y la tutorización personalizada.</p> <p>Por otro lado, gente más teórica como veterinarios, técnicos, cocineros, que necesitan complementar sus estudios o trabajos con formación no reglada que tampoco les suponga una rutina ni un esfuerzo elevado.</p> <p>El problema que este tipo de alumnos supone es una posible falta de motivación, el miedo a usar las nuevas tecnologías y, en zonas rurales, la falta de conectividad que se da en nuestro país.</p>
<b>Mejora o ampliación de la actividad formativa</b>	Capacidad para acceder a todos los puestos, por ser de carácter rural, es muy difícil incluir la cobertura.
<b>Transferencia al sector agrario</b>	Esta práctica podría servir de ejemplo, ya que a través de programario libre, como es la plataforma moodle, se podrían generar cursos dependiendo de las necesidades particulares de cada grupo. No obstante, continua existiendo la dificultad respecto al acceso a internet.

#### **4.3.3. Modelo de encuesta personal**

Se facilitó una encuesta a un colectivo de expertos y referentes en el sector de la formación online para que pudieran completarlo y pudieran extraerse conclusiones al respecto de las mismas

*Unió de Pagesos de Catalunya -Àrea de Formació i Estudis- a través del Departamento de Trabajo de la Generalitat de Catalunya está desarrollando el proyecto "**Prueba Piloto para favorecer la formación no presencial multicanal y la ocupación del sector**"*



**agrario".**El objetivo del cual es conocer las posibilidades de las nuevas tecnologías dentro de la formación continua y experimentar mediante una prueba piloto su adecuación al sector agrario y así favorecer directamente la formación del sector e indirectamente las posibilidades de mejora e inserción laboral en el ámbito agrario.

Ejemplo de respuesta de encuesta (en este caso Ruth Martínez, experta en entornos inmersivos para aprendizaje)

**1. Después de tanto tiempo, ¿qué entiende hoy por e-learning?**

Cada vez más cerca del anytime, anywhere, anyway...

**2. Ordene de mayor a menor los elementos que para usted son los más importantes en los programas de e-learning:**

Plataforma virtual (7)

Contenidos formativos (6)

La comunicación y colaboración (3)

Los participantes (1)

Acción tutorial (4)

Las actividades (2)

El seguimiento (5)

**3. A principios de marzo del 2009, ¿dónde estamos hoy en e-learning?**

Evolucionando hacia la integración con aplicaciones Web 2.0 y en entornos de aprendizaje personalizado y virtuales 3D, metodologías constructivistas, y un aprendizaje colaborativo...

**4. ¿En qué se ha avanzado en los últimos años?**

Consolidación de metodologías y estandarización.

**5. Indique 3 puntos fuertes del e-learning hoy**

Breve, medible y reutilizable.

**6. Indique 3 debilidades del e-learning hoy**

Poco innovador, estanco en formato y en metodología.

**7. e-Learning, ¿para enseñar o para aprender qué? (contenidos)**

Para aprender a aprender sobre...

**8. ¿y para quien? (colectivos)**

Navegantes.

**9. Ordene los siguientes elementos según los considere que**



**serán fundamentales o que tienen más perspectivas en el e-learning del futuro**

Mundos virtuales (1)

Móviles (5)

TDT (2)

PDA (6)

Blended (8)

Videoconsolas (4)

Videojuegos (3)

Vídeos y audiovisuales (8)

Conexión en tiempo real (7)

Otros: \_\_\_\_PLE\_\_\_\_\_

**10. Tendencia: ¿Por dónde pasa el e-learning del futuro? ¿Cuáles serán las claves de su éxito futuro? ¿Se consolidará? ¿Crecerá?**

La adaptación a nuevos métodos, herramientas y necesidades e intereses del usuario. El sector está creciendo, en el mismo se están introduciendo otros agentes que inicialmente estaban más orientados al marketing y al ocio, en sus desarrollos (videojuegos) y en sus aplicaciones (móviles, videoconsolas, redes sociales, etc.).

#### ***4.4. Diseño y producción de contenidos formativos multicanal***

En primer lugar, se ha determinado la materia o el programa en el que se desarrollaría la producción de contenidos y la utilización metodológica de diferentes tecnologías.

En este sentido, se ha seleccionado el programa de Bienestar Animal, al ser objeto de una acción formativa de carácter obligatorio por la UE dirigida a todos los profesionales que trabajen o gestionen explotaciones ganaderas.

El programa tiene dos objetivos estratégicos principales:

- 1.** Incidir en la mejora del trato y del cuidado de los animales en pro de un mayor bienestar de los mismos en las granjas.
- 2.** De manera directamente relacionada, visualizar el impacto y la



mejora de los resultados económicos que representa este bienestar en la explotación ganadera.

Una vez identificados la temática y sus objetivos estratégicos, se ha definido las competencias profesionales, así como los conocimientos y valores que se pretende desarrollar. Además, y de manera inherente, se ha establecido las metodologías y los recursos formativos que conviene aplicar, a fin de asegurar los aprendizajes pretendidos.

El programa resultante se desarrollará en un futuro en un formato 100% on-line. Sin embargo, para la prueba piloto se ha pensado en un modelo semipresencial con el fin de contrastar de manera continua el correcto desarrollo de la formación y la utilización adecuada de los diferentes recursos tecnológicos.

Así, el programa diseñado utiliza de manera interrelacionada:

- Contenidos multimedia virtualizados.
- Moodle, como entorno formal de aprendizaje.
- Red social corporativa formativa, basada en Ning.
- Dispositivos móviles (teléfono y PDA) con actividades en el puesto de trabajo.
- Grabación de una batería de microvídeos formativos.
- iPhone, mediante la interacción con una herramienta (game based learning).

El uso de todas estas herramientas en un programa de formación continua busca:

- Favorecer una formación única y singular, a través de múltiples recursos y canales, con el objetivo de motivar al participante como base para un aprendizaje significativo.
- Sacar el máximo provecho formativo de las características y oportunidades que cada tecnología nos facilita.
- Interrelacionar los distintos canales y soportes articulándolos en un único programa.
- Propiciar la participación del usuario a través de su propia acción.



- Extender en el tiempo los efectos de la acción formativa y de sus objetivos de aprendizaje y de desarrollo.

Además, y de manera inherente, con la utilización de estos recursos tecnológicos variados, se pretende estimular el desarrollo de competencias digitales en el colectivo de profesionales de entornos rurales, sin obviar que la tecnología solo es el canal de mediación del proceso de aprender-enseñar.

A continuación se profundiza en el conocimiento de cada una de las diferentes herramientas y tecnologías empleadas y desarrolladas.

#### **4.4.1. Contenidos virtualizados**

Se trata de la producción de contenidos en un formato interactivo y multimedia, que incorporan conocimientos y habilidades que se trabaja en el programa de formación establecido.

Esta virtualización permitirá que los participantes, en el bloque de especialización del programa, puedan realizar cada uno de ellos su módulo correspondiente.

El aula virtual, más allá de los materiales didácticos virtualizados (que han contado, para asegurar su intencionalidad formativa, con un diseño, un análisis y una supervisión pedagógica), cuenta con un seguimiento y acompañamiento por parte de tutores y gestores del aula virtual a fin de asegurar que los participantes llegan al final del proceso de formación de manera exitosa.

Estos especialistas han sido formados con el fin de optimizar el uso de las diferentes herramientas y los espacios de la plataforma virtual Moodle.

#### **4.4.2. Utilización de Moodle**

Para facilitar la interacción de los participantes con los contenidos, así como la relación entre participantes y tutores, se ha optado por la personalización de una aula de Moodle, como referente en entornos virtuales abiertos de aprendizaje on-line.

Además, Moodle dispone de un conjunto de herramientas y aplicaciones clave para el seguimiento y la gestión de los participantes, actividad clave para Unió de Pagesos en el acompañamiento al desarrollo de la actividad.

#### **4.4.3. Red social corporativa**



La red, desarrollada en Ning, se interrelaciona directamente con Moodle (lo cual es en sí mismo una innovación muy significativa). Con dicha red:

- Se pretende favorecer el aprendizaje a través de la relación informal entre personas.
- El eje central es el alumno, no los contenidos o las herramientas.
- Es posible crear un espacio personal de aprendizaje.
- Se potencia compartir conocimientos y experiencias con otros.
- Se favorece el networking.
- Se fideliza y retiene a los participantes respecto a la institución (sentido de pertenencia).
- Se introduce herramientas, contenidos y elementos comunes a todos ellos.
- Se permite la creación de grupos o subgrupos de interés o trabajo.
- Se facilita el envío, como canal, de mensajes corporativos clave.

Por tanto, es un complemento ideal a los procesos formativos, presenciales u on-line formales y estructurados, extendiendo la relación entre participantes, del aprendizaje y su finalidad, más allá del tiempo que dura el curso. En definitiva, se trata de una herramienta que invita a compartir, a cooperar, a trabajar en equipo.

#### **4.4.4. *Uso de dispositivos móviles***

El programa tenía como objetivo inherente la utilización de la propia tecnología de que dispone cada usuario como canal para acercar su realidad (su granja, sus animales...) al aula, al formador y al resto de usuarios.

En este sentido, el programa promueve lo siguiente:

- Realización de fotografías digitales (de instalaciones, equipamientos, etc.).
- Grabación de pequeños vídeos de los animales (situación, conductas concretas, etc.).
- Localización, vía GPS, del punto de la granja.



En el ámbito formativo, esto permite:

- Trabajar a partir de la realidad de cada participante (el tutor asesora al participante, en función de las características de las explotaciones ganaderas).
- Compartir modelos y experiencias con el resto del grupo.
- Crear un mapa (vía Google Maps) que visualice el conjunto de explotaciones que han superado el programa de Bienestar Animal en el que, además, podemos ver las fotografías que han aportado.

#### **4.4.5. Grabación de microvídeos formativos**

El programa formativo sobre Bienestar Animal incide, desde diferentes perspectivas, en la calidad de atención y gestión de los animales en las granjas.

Por ello, es conveniente incidir sobre las condiciones en las que los animales viven en las explotaciones y granjas, y concienciar de este modo sobre prácticas profesionales y conductas que resultan satisfactorias, tanto en el trato con los animales, como para la propia explotación económica de la instalación.

Por consiguiente, y formando parte del programa, se ha confeccionado un conjunto de microvídeos, grabados en alta resolución (para su utilización en diferentes canales como PC, dispositivos móviles, juego formativo), realizados en diferentes granjas, con la colaboración de sus responsables y filmando a los propios animales.

Desde una perspectiva didáctica, los vídeos representan una oportunidad única para lo que enumeramos a continuación:

- Comprender situaciones de difícil visualización en el entorno cotidiano (por ejemplo, respecto a enfermedades o conductas patológicas de los animales).
- Profundizar en la adecuada gestión de los animales (respecto a su cuidado, manipulación, alimentación, transporte, etc.).
- Evidenciar las carencias en instalaciones y equipamientos, así como su impacto negativo en los animales.

En este sentido, los vídeos se acompañan de recursos formativos (voz



en off, gráficos o ilustraciones, explicaciones anexas, etc.), que promueven la comprensión y el aprendizaje de los objetivos pretendidos con cada uno de ellos, y pueden consultarse en todo momento.

#### **4.4.6. *iPhone: game based learning***

Se trata de una aplicación que presenta al participante un conjunto de baterías de preguntas y actividades clave relacionadas con el contenido del programa.

Estas preguntas se organizan por temática (para profundizar en cada uno de los diferentes bloques de contenido), o de manera global (y es para el participante un ejercicio global, que simula la prueba final establecida por el Departament d'Agricultura, Alimentació i Acció Rural del la Generalitat de Catalunya para la superación del curso).

Por tanto, la herramienta cumple dos objetivos clave:

- Entrenar en el desarrollo de actividades simuladas, similares a las del test oficial.
- Utilizar la evaluación como herramienta de apoyo al aprendizaje (tomar conciencia de los errores, aprender a partir de ellos, etc.).

Las actividades planteadas en el juego formativo son principalmente de tipo test, e incorporan fotografías o pequeños vídeos relacionados. El acierto o error del participante en la elección de las respuestas adecuadas tiene una incidencia directa sobre dos indicadores clave que se emplean en la puntuación del juego formativo: la satisfacción o el bienestar de los animales, y la rentabilidad económica de la granja (es decir, los dos objetivos estratégicos pretendidos con el programa de formación).

Tecnológicamente los resultados de cada participante quedan registrados en una base de datos, consultable on-line por los formadores. Esto resulta clave desde la perspectiva académica a fin de que los formadores o tutores incidan de manera individualizada (los resultados se guardan para cada participante) o de manera global (podemos visualizar las principales preguntas o cuestiones falladas grupalmente) en aquellos aspectos que puedan no haber quedado suficientemente claros.



Para permitir que el participante pueda participar en el juego formativo tantas veces como desee, el programa presenta las preguntas y respuestas en un orden siempre aleatorio, extrayendo las preguntas de una batería mayor.

La utilización del game based learning propicia:

- Una fuente de motivación y estímulo.
- El espíritu de superación de retos.
- La simulación de la realidad de forma segura, sin riesgos.
- La expresión de emociones.

En definitiva, un complemento formativo ideal en el proceso de formación desarrollado sobre bienestar animal.

#### **4.5. Conclusiones y próximos pasos**

Como se puede entrever, el desarrollo del proyecto hasta la fecha está resultando una experiencia realmente singular e innovadora (tanto en forma como en metodología) para el equipo de formación y la propia Unió de Pagesos.

Desde la perspectiva del programa de formación en Bienestar Animal, el objetivo pretendido ha sido impulsar esta formación mediante un modelo metodológico innovador (pedagógica y tecnológicamente), y facilitar a corto plazo que el programa pueda desarrollarse semipresencialmente o bien íntegramente a distancia (en la actualidad solo puede realizarse de manera presencial).

El objetivo global del proyecto es estudiar, analizar y visualizar las oportunidades formativas que diferentes tecnologías emergentes pueden representar en el área de formación y desarrollo de Unió de Pagesos. Este análisis debe reverter en la incorporación de aquellas tecnologías más interesantes o idóneas en programas formativos ya existentes, en la puesta en marcha de cursos nuevos (los múltiples formatos permiten diferentes contenidos), o en la extensión de la formación y del aprendizaje de los profesionales más allá del aula (presencial o virtual).

Por tanto, el proyecto resulta estratégico para el equipo de formación y recursos humanos de Unió de Pagesos, que utilizará los recursos y



resultados de esta experiencia como referente metodológico y tecnológico durante los próximos años.

Respecto a los siguientes pasos que ha implicado el proyecto (tras la fase de estudio, diseño y elaboración de los contenidos formativos multicanal), han sido:

- Formación del equipo tutorial (en aspectos tecnológicos y especialmente metodológicos -como sacar provecho formativo de las diferentes herramientas, instrumentos y desarrollos realizados-).
- Selección del primer grupo de participantes de la primera edición - prueba piloto del proyecto. En este sentido se ha potenciado un grupo variado en cuanto a edad, procedencias, estudios y experiencia previas, etc., para poder observar in situ (dado que parte de la experiencia se hacía de manera tutelada a nivel presencial) las posibles diferencias ante los diferentes canales e instrumentos.
- Realización de la prueba piloto
- Análisis y evaluación global de la formación por parte del equipo técnico y académico del proyecto.

Debemos destacar de estas fases:

- El interés que levantó la prueba piloto en el colectivo profesional. En este sentido se contactó con todos los participantes que estaban interesados en un curso presencial sobre Bienestar Animal que se iba a realizar esa experiencia en un formato semipresencial y multicanal. Despertó mucho interés, curiosidad al respecto, cuando inicialmente se temía (por el perfil, edad, estudios previos de los participantes, que la tecnología podía representar una brecha en la formación continua profesional).
- En segundo lugar la implicación de los participantes durante el proceso formativo. Los formadores, que fueron los mismos que en los talleres, destacaron el grado de compromiso de todos los alumnos durante el curso, señalando que la utilización de algunos de los recursos no presenciales habían permitido que los usuarios



aportaran muchas experiencias propias.

- De los diferentes recursos utilizados destaca la aplicación vía iPod. En este caso recordamos que se trataba de un juego interactivo que facilitaba una serie de baterías de cuestionarios y preguntas que simulaban los que finalmente debían superar (y que son oficiales), y que permitían al participante poder autoevaluarse y visualizar los apartados o temáticas que podía tener un conocimiento menos fuerte.
- Por último, y la extensión del programa más allá del aula (a partir de la utilización de la red social Ning) ha permitido que la cooperación entre usuarios se extendiera en el tiempo y fuera continuada, cosa que inicialmente se temía que pudiera no ser realmente aprovechado como este recurso permite.

Por tanto, la experiencia para Unió de Pagesos ha resultado muy interesante, se van a llevar a cabo nuevas aplicaciones (aprovechando los recursos desplegados) para nuevos programas formativos, y ya se está estudiando la utilización de nuevas herramientas e instrumentos de la web 2.0 para potenciar la formación, formal e informal, entre el colectivo profesional del entorno rural.

En definitiva, una experiencia singular, una experiencia global, que se dirige a un colectivo profesional que aparentemente tiene una brecha digital mayor que otros perfiles y sectores empresariales, pero que sin embargo han utilizado y han aprovechado los recursos desarrollados de manera muy significativa.

- 
- (1)** Agradecemos la oportunidad que nos brindan los socios de Baufest para presentar el caso públicamente. Nos referimos a Ángel Pérez Puletti, Adrián Lasso y Pablo Sametband.

[Ver Texto](#)

- 
- (2)** El propósito de Baufest es proveer servicios de desarrollo de software a medida y consultoría en ingeniería de software. Normalmente quienes tienen necesidades que se satisfacen por estos servicios son organizaciones que no encuentran en el mercado sistemas que se ajusten a sus requerimientos de negocio o empresas que creen que deben tener algo a medida por alguna razón de negocio. Las empresas pertenecen a las más diversas industrias y sectores (financiero, manufactura, servicios, comunicaciones, etc.).



- (3)** Respecto al grado de especialización, Baufest se encuentra mejor posicionados en "know-how" específico de algunas tecnologías que en "know-how" por industria.

---

[Ver Texto](#)

- (4)** Baufest ha realizado más de 400 proyectos en más de 30 países de América, Europa, Asia y África. Generalmente la empresa se hace cargo del proyecto completo con sus profesionales, en formato "llave en mano" o "por tiempo & materiales". Pero también la organización está abierta a adaptarse cuando es el cliente quien desea manejar los proyectos o puede aportar parte del equipo; por lo tanto, en estos casos la ejecución del proyecto se realiza en forma conjunta con profesionales del cliente. Dentro de este marco, los profesionales pueden trabajar tanto en nuestras oficinas como en las oficinas del cliente.

---

[Ver Texto](#)

- (5)** Obsérvese que este rasgo se lo valora como una ventaja del modelo de negocio. Aunque exija el desarrollo de competencias de venta en los RUP, así se asegura que la venta sea compatible con la capacidad real de ejecución de la empresa.

---

[Ver Texto](#)

- (6)** Nótese que Dirección figura entre las unidades de apoyo debido a la concepción que los socios sostienen. La Dirección está al servicio de las unidades de producción y los servicios que brindan.

---

[Ver Texto](#)

- (7)** Entre las iniciativas se encuentran: el armado de templates de uso compartido basados en la metodología Rational Unified Process, la creación de zonas temáticas en la intranet con responsable a cargo o el lanzamiento de "baulab", un listado de e-mail para consultas técnicas.

---

[Ver Texto](#)

- (8)** Con esto no estamos afirmando que los factores tangibles estén fuera de la ecuación. Sus clientes también valoran aspectos como la solidez económico-financiera y su infraestructura, entre otros.

---

[Ver Texto](#)

- (9)** Un aspecto a destacar es que se desvaloriza la queja como aporte al proceso de mejora; es decir, se busca que las personas identifiquen aspectos a mejorar y que lleven a cabo iniciativas que mejoren la situación. Identificar que en otra área podrían hacer las cosas mejor no suma puntos de contribución. Solo se suman puntos al implementar cosas concretas que mejoren la situación anterior.

---

[Ver Texto](#)

- (10)** En el año 2009 se mejora la metodología de medición, lo que repercute en los niveles



de satisfacción recolectados. Se realiza la encuesta a través de un tercero (independencia de los resultados ante otros *stakeholders*) y se asegura confidencialidad al encuestado (mayor libertad para ser crítico)

[Ver Texto](#)

---

- (11)** "Bauzen" se refiere al nombre de la iniciativa de mejora de procesos en Baufest basada en Kaizen. Pequeña Mejora y Bauzen se diferencian en la cantidad de esfuerzo e impacto de la mejora implementada; así una Pequeña Mejora otorga 1 punto y un Bauzen 2 puntos de contribución.

[Ver Texto](#)

---







# **La formación en red en el sistema educativo**

## **1. UN MODELO DE COMUNIDAD DE PRÁCTICA Y FORMACIÓN EN RED EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: EL GRUP TÈCNIC DE PRÀCTICA REFLEXIVA DEL DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA**

**Olga Esteve Ruescas**

**Sergi Murcia Maldonado**

**Rosa M<sup>a</sup> Palacios Garcia**

Departament d'Educació

Generalitat de Catalunya

Dentro del ámbito de la formación inicial y continua del profesorado, el momento presente se caracteriza por la búsqueda de nuevos modelos, todos ellos con un objetivo común: el desarrollo de las competencias relacionadas con la práctica docente, y ello a partir de metodologías basadas en un equilibrio entre trabajo con representaciones, práctica en el aula y saberes teóricos.

La preocupación por el desequilibrio existente entre las representaciones, la práctica y el saber teórico en la formación del profesorado llevó a un grupo de profesionales de distintos países europeos (Holanda, España, Noruega y Alemania) a unir sus esfuerzos para intentar desarrollar una línea de actuación para la formación inicial y continua del profesorado que fuera capaz de unir los tres elementos citados y establecer así una relación dialéctica entre práctica y teoría, y ello a partir de un trabajo con las representaciones y teorías implícitas de los y las estudiantes (en el caso de la formación inicial) y de los y las profesoras (en el caso de la formación continua)

**(1)** .

Los primeros resultados prácticos del proyecto encontraron una aplicación directa en el seno del Plan Marco de Formación Permanente 2005-2010 elaborado por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, que contempla como objetivo principal la redescrición de los modelos de formación continua vigentes hasta el momento a



partir de la incorporación de una línea de intervención formativa de base socioconstructivista. Una pieza clave del nuevo planteamiento es que se aplica el mismo modelo que se pretende incorporar y extender en la misma formación de formadores y formadoras, para hacer visible así la coherencia entre el modelo 'teórico' y la experimentación del mismo, o lo que es lo mismo, entre teoría y práctica <sup>(2)</sup> . El punto de partida del nuevo paradigma de intervención formativa (en todos los niveles) responde a la idea según la cual los y las docentes "se forman de manera significativa" cuando:

- a)** se establece un vínculo claro y directo con las propias experiencias;
- b)** a partir de estas experiencias y la observación de la propia actuación, se fomenta un proceso de reflexión que desemboca en la búsqueda de nuevas alternativas o acciones pedagógicas, y ello de manera autónoma y sobre todo realista;
- c)** en el transcurso de este proceso, la interacción entre iguales del mismo colectivo así como de otras instituciones se erige como un instrumento de gran potencia.

Además, y ya en nuestro contexto, durante el curso 2002-2003 se analizan los resultados de las pruebas de competencias básicas y se constata que hay que reforzar las actividades de formación relacionadas con las áreas o materias del currículum.

Y de esta manera se manifiesta la necesidad de poner en marcha acciones formativas que partan del trabajo realizado en los centros, permitan intercambiar buenas experiencias, así como ayudar a detectar los problemas del trabajo diario y avanzar en la búsqueda de posibles soluciones para cada persona. Se trata de que el profesorado, además de ampliar su conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía, sea capaz de autoformarse garantizando la actualización y la mejora constante de su trabajo docente.

Por todo ello, a partir del curso 2004-2005, se diseñan de manera conjunta entre el Departament d'Educació y los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades catalanas, programas de



formación de las diferentes áreas de conocimiento relacionadas en los currículum escolares (lengua, lenguas extranjeras, ciencias, matemáticas, tecnología, etc.) y de aspectos relacionados con la escuela inclusiva (convivencia, coeducación, tutoría, diversificación curricular, etc.)

En todos los casos, la primera fase del programa consiste en la formación de un equipo de personas formadoras que posteriormente impartirán formación al profesorado de cada especialidad. El total de personas formadoras implicadas en estos programas en el momento actual es de aproximadamente 400, todas ellas vinculadas a las universidades catalanas a través de los Institutos de Ciencias de la Educación.

La necesidad de ahondar en las implicaciones metodológicas que este planteamiento tiene en las prácticas formativas, así como para elaborar orientaciones y estrategias de actuación en la intervención formativa, sobre todo en la intervención asesora en centro, llevó en el año 2006/2007 a la Subdirecció General de Formació i Desenvolupament del Personal Docent del Departament d'Educació a constituir un grupo especializado en la metodología de Práctica Reflexiva.

El grupo especializado recibe el nombre de "Grup Tècnic de Pràctica Reflexiva" y está constituido por personas formadoras de los programas de formación, a medida que éstos se han ido consolidando, que cumplen con el perfil siguiente:

- Experiencia contrastada en áreas diversas de conocimiento
- Están adscritas a Institutos de Ciencias de la Educación de universidades diferentes
- Están en contacto con el aula
- Pertenecen a niveles educativos diferentes
- Han experimentado con éxito la metodología de la práctica reflexiva en diferentes modalidades de formación.
- Participan en proyectos de investigación

Las dos grandes líneas de actuación del Grup Tècnic son:



1. Velar por la consolidación y la continuidad de la metodología de la Práctica Reflexiva en la formación permanente del profesorado (formación en red).
2. Crear un banco de recursos para la formación, especialmente para la formación en centro, desde la metodología de la Práctica Reflexiva que ayude tanto al centro como al profesorado a apropiarse del nuevo diseño curricular de enfoque competencial.

En el momento de la constitución del grupo, y tal como se describe en Carandell, Esteve & Palacios (2008) <sup>(3)</sup>, se manifestó como necesario autoaplicarse al trabajo en el seno del grupo el mismo planteamiento formativo que se pretendía incorporar en las distintas intervenciones formativas. Esta necesidad surgió de la misma esencia de la metodología de la Práctica reflexiva colectiva la cual se basa primordialmente en el denominado Aprendizaje experiencial o aprendizaje a través de la práctica (Proyecto Comenius) el cual pretende desarrollar las competencias profesionales del profesorado en los términos que describimos a continuación.

### ***1.1. El desarrollo de las competencias profesionales del profesorado y la práctica reflexiva***

Las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber hacer. Desde esta perspectiva, el concepto de competencia profesional incluye no sólo capacidades requeridas para el ejercicio de una profesión, sino también cualidades personales relacionadas con la toma de decisiones y el intercambio de información necesario para un desempeño efectivo. Así, pues, la competencia profesional en sus niveles superiores de desarrollo debe expresar la armonía y la integridad del sentir, el pensar y el hacer del sujeto en la actuación profesional. Ello quiere decir que un profesional es competente no sólo porque manifieste conductas que expresan la existencia de conocimientos y habilidades que le permiten resolver adecuadamente los problemas profesionales, sino también porque siente y reflexiona acerca de la



necesidad y el compromiso de actuar en correspondencia con sus conocimientos, habilidades, motivos y valores, con flexibilidad, dedicación y perseverancia, en la solución de los problemas que de él demanda la práctica profesional (Esteve, Melief, Alsina, en prensa). A partir de estas premisas, en la formación inicial y continua del profesorado, entendemos que hay que incidir más en competencias y capacidades de desarrollo profesional como:

- Capacidad de análisis crítico
- Capacidad de reflexión dialógica
- Capacidad de lectura comprensiva de textos de referencia
- Capacidad de observación de la propia práctica docente
- Capacidad de escritura instrospectiva
- Capacidad de cuestionamiento personal y de resolución de problemas
- Capacidad de aprender a aprender
- Capacidad investigadora

(Camps 2009: 12-14)

Sin embargo, el docente no trabaja 'solo' sino que está inmerso en una comunidad. Por ello debemos aplicar una visión sistémica de la profesión que debe ejercer, lo que nos lleva a ampliar este primer listado con otras capacidades de tipo más interpersonal como las siguientes:

- Capacidad de relacionarse con los otros miembros del equipo docente
- Capacidad de trabajo en equipo
- Capacidad de reflexión colectiva
- Capacidad de creación de conocimiento compartido

A estas dos listas habrá que añadir lógicamente las capacidades más específicas de las distintas áreas de conocimiento (en las que no vamos a entrar aquí).



La incorporación de una formación más competencial en el sentido descrito conlleva consigo un giro en el planteamiento de los programas de formación, los cuales deberán tener las siguientes características **(4)** :

1. Concebir la formación como "co-construcción" de conocimiento, y no como su transmisión

Para ello, el formador/la formadora deberá partir de los conocimientos o informaciones que aporta la persona en formación, de tal forma que se establezca un diálogo "más simétrico", gracias al cual los saberes y experiencias de los/las docentes en formación entren en interacción con saberes y competencias nuevas que aportan el experto, otros compañeros u otras fuentes de recursos.

2. Fomentar el trabajo en colaboración entre iguales

La interacción ofrece un gran potencial para el fomento y desarrollo de los procesos cognitivos superiores del aprendizaje. A este respecto son de sumo interés las recientes propuestas de los enfoques vygotskianos orientadas al andamiaje colectivo que hacen referencia a la co-construcción de conocimiento docente práctico a partir del conocimiento que aporta cada miembro y a través de la interacción dentro del grupo de aprendices o profesores noveles. El trabajo en colaboración, bien guiado y bien tutorizado, ayuda a generar procesos de reflexión: a través de la interacción entre los miembros de una comunidad de aprendices, cada aprendiz (en nuestro caso, el docente en formación) verbaliza su discurso interior (private speech: Vygotsky, 1978), es decir sus pensamientos, ideas y representaciones acerca del mundo y de su entorno. Verbalizarlos equivale a elevarlos a un nivel superior de conciencia, en un proceso que va de la reflexión interpsicológica a otra de orden intrapsicológico, ésta última el máximo operante del proceso de aprendizaje. Se trata de un tipo de interacción que no surge de forma espontánea en el grupo, sino que debe fomentarse cuidadosamente a través de procedimientos y estrategias adecuadas. En este punto es determinante el papel de la figura de la persona formadora-tutora, en particular su manera de gestionar la docencia en la formación.

3. Acompañar constructivamente el proceso de reflexión, individual y



grupal

En el proceso de formación, los docentes noveles deberán disponer de un acompañamiento colaborativo (y no prescriptivo). En este acompañamiento, se trata de ayudar a través de la intervención pedagógica a que el docente en formación siga su propio proceso: hacer emerger inquietudes y necesidades, escuchar, construir sobre lo que aquél ya aporta, guiar, orientar, aconsejar. Este acompañamiento deberá además garantizar el traspaso paulatino del control del proceso de aprendizaje al propio sujeto en formación, tal como apuntamos en el siguiente punto.

4. Fomentar procesos de autoregulación para impulsar la autonomía de los docentes

La persona en formación deberá aprender a enfrentarse a la propia actuación, a la propia realidad, a los propios problemas y a las propias circunstancias y a llevar a cabo una reflexión continuada de su quehacer diario. El objetivo es que el docente llegue por sí mismo no solamente a descubrir los aspectos que quiere o debe cambiar o mejorar sino a buscar soluciones y a evaluarlas por sí mismo. Entra así en una dimensión autorreguladora, de gran importancia para el aprendizaje autónomo. Esta dimensión se basa en la observación, el análisis crítico y la autoevaluación. Para que el docente en formación llegue a este nivel de autonomía, habrá que dotarlo de los instrumentos necesarios (portafolio, pautas metacognitivas, etc.).

De entre todas estas características, las relacionadas con la construcción conjunta de conocimientos adquiere una importancia capital si se pretende ayudar al profesorado a 'aprender de la propia práctica'.

### **1.2. Aspectos generales de la práctica reflexiva colectiva en los programas de formación del profesorado del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya**

El punto de partida de este modelo responde a la idea según la cual las personas, en este caso los docentes, 'se forman de manera significativa' cuando:

- a) se establece un vínculo claro y directo con las propias



experiencias que engloban tanto las situaciones de enseñanza-aprendizaje vividas (como alumnos o docentes) como las propias ideas sobre lo que es enseñar y aprender (¿Qué creo?);

**b)** a partir de la toma de conciencia del propio punto de partida así como del análisis sistematizado de actuaciones de aula - propias y de otros - (¿Qué veo? ¿Qué hago?), se fomenta un proceso de reflexión que desemboque en la construcción significativa de un conocimiento didáctico propio. Éste deberá, sin embargo, estar fundamentado, es decir, deberá justificarse a partir de la respuesta a la pregunta ¿Por qué hago lo que hago o decido hacer lo que pienso hacer? El por qué es la pregunta clave para alcanzar el grado de reflexión necesario para capacitar al docente a pasar de un conocimiento didáctico intuitivo y espontáneo a un conocimiento más científico.

Como podemos extraer de lo expuesto, y en contraposición al paradigma de formación que entiende el aprendizaje como conversión del conocimiento teórico a la práctica (aprendizaje deductivo), el modelo que presentamos se sitúa en un paradigma que explícitamente pretende establecer una conexión entre las experiencias de los profesores y profesoras en la práctica y el conocimiento teórico: aprendizaje o formación realista. Parte de una concepción del aprendizaje y la formación no como un proceso acumulativo de nuevos conocimientos que vienen de fuera, sino como un desarrollo integral de uno mismo, un desarrollo fruto de la interacción entre aquello que nos es propio y lo nuevo y ajeno, es decir, como constante proceso de reelaboración de lo propio. Ello crea la necesidad de buscar cual es ese punto de partida, aquellas experiencias que nos han marcado y que han originado nuestras representaciones o modelos mentales, representaciones, actitudes frente a la profesión, valores y presuposiciones (Korthagen 2001).

Uno de los procedimientos más importantes que subyace al modelo ET (de la experiencia a la teoría) es un procedimiento de modelaje metacognitivo dirigido específicamente a la construcción guiada y compartida de conocimiento. Este procedimiento que denominamos ESET (Korthagen, 2001) **(5)** pretende sistematizar y dar estructura al



proceso de construcción de conocimiento que uno realiza de forma espontánea para que tome forma explícita y pase a ser una actuación planificada y consciente. ESET propicia así como estrategia asesora el análisis explícito y permanente de 'las propias experiencias (E)', guía la verbalización y plasmación de las 'estructuras teóricas subjetivas (S)', que a su vez serán el punto de partida para el contraste con planteamientos más teóricos que presentan una visión más científica y compleja del ámbito de estudio (ET)'. Insistimos en que, tal como evidencia la estructura de las actividades, el proceso no va de la 'Teoría' a la propia 'Experiencia' sino a la inversa, de la propia 'Experiencia' a la 'Teoría' y finalmente nos hace volver de nuevo a 'nuestras teorías y experiencias'.

Durante este proceso de conceptualización de las propias teorías (o teorías subjetivas) la 'interacción' juega un papel de gran importancia. ¿De qué tipo de interacción estamos hablando?

Se trata de un tipo de interacción que acepta que el aprendizaje es un acto social que promueve los procesos mentales de cada individuo, de modo que la persona se ve estimulada a remodelar su propio conocimiento a través del diálogo con los demás.

### ***1.3. Una comunidad de práctica para mejorar en la intervención formativa: el grupo técnico***

La aplicación de un modelo como el que hemos presentado en el apartado anterior se manifiesta ya a simple vista como una tarea compleja que necesita de un equipo central de personas formadoras altamente capacitadas no sólo para implementarlo en las distintas intervenciones formativas sino también para orientar a otras personas (formadores, formadoras y personas asesoras) para su puesta de escena. Y para ello, era muy importante que este grupo central se erigiese por sí mismo en una comunidad de práctica reflexiva porque ayudaría a experimentar aquello que se pretendía 'transmitir'.

En base a esta idea, para el buen funcionamiento del Grupo Técnico se aplicaron los parámetros de la teoría de la actividad según las ideas de Engeström (1999) que describimos a continuación.

Un sistema de actividad es cualquier interacción humana en marcha, dirigida hacia un objeto, condicionada históricamente, estructurada



dialécticamente y mediada por instrumentos. Tres son los componentes intrínsecos de un sistema de actividad: el sujeto, el objeto y los instrumentos de mediación. La relación de estos tres elementos entre sí no es estática, sino dinámica, y se retroalimenta constantemente.

En nuestro caso, el sujeto de la actividad es un grupo mixto de profesorado formador constituido por profesores y profesoras de distintos niveles educativos, interdisciplinar e interterritorial. Todos ellos comparten su actividad docente en un centro escolar con la actividad formativa. La base compartida de su actividad formativa la conforma el modelo de formación basado en la práctica reflexiva (Esteve & Carandell, 2009). Y en este sentido, todo el grupo realiza actividades de formación de profesorado que apuntan hacia la interrelación de la teoría, la práctica del aula y la investigación. Un aspecto muy importante sobre la actividad interna del grupo es su trabajo en equipo continuado el cual tiene como objetivo:

- analizar las experiencias llevadas a cabo en las propias intervenciones formativas
- a raíz de los resultados del análisis, individual y colectivo, ahondar en la práctica formativa desde una vertiente práctica y teórica
- y elaborar a partir de los dos procesos anteriores nuevo conocimiento práctico para la formación del profesorado listo para implementarlo de nuevo e iniciar de esta manera un nuevo ciclo de investigación.

La estructura de actuación descrita va mucho más allá de los tan conocidos ciclos de investigación-acción y se acercan más a los parámetros que establece Engeström para el desarrollo de conocimiento entre miembros de un grupo a partir de su interpretación de la teoría de la actividad (Engeström, 1999: 35):

Quiero sugerir que dicha metodología se desarrolla mejor cuando los investigadores se incorporan a los sistemas de actividad que sufren tales transformaciones. No estoy insinuando una vuelta a las maneras simplistas de la investigación-acción sino todo lo contrario. El tipo de metodología en el cual estoy pensando requiere que las ideas



generales de la teoría de la actividad se sometan a la prueba de fuego de la validez práctica y la relevancia en intervenciones que apuntan a la construcción de nuevos modelos de actividad conjuntamente con los participantes locales. La misma, únicamente tendrá éxito cuando se base en un meticuloso análisis histórico y empírico de la actividad en cuestión.

Este enfoque ofrece nuevos contenidos sobre la noción de los experimentos de formación. En lugar adquirir habilidades y funciones mentales de forma experimental, los investigadores se dedicarán a crear nuevos artefactos y formas de práctica en común con sus súbditos. La validez y generalización de los resultados se decidirá con la validación, difusión y multiplicación de aquellos nuevos modelos en sistemas de actividad semejantes.

Efectivamente, se trata de un grupo que investiga en la propia práctica formativa para mejorarla. Para ello sigue las fases que describe Engeström (1999), a saber:

- Observación del comportamiento (en este caso, de la acción formativa basada en la metodología de la práctica reflexiva)
- Reconstrucción de las fases del comportamiento que se está investigando
- Transformación paulatina de las formas actuales de comportamiento a formas más sofisticadas y elaboradas
- Observación del desarrollo del nuevo comportamiento en su contexto

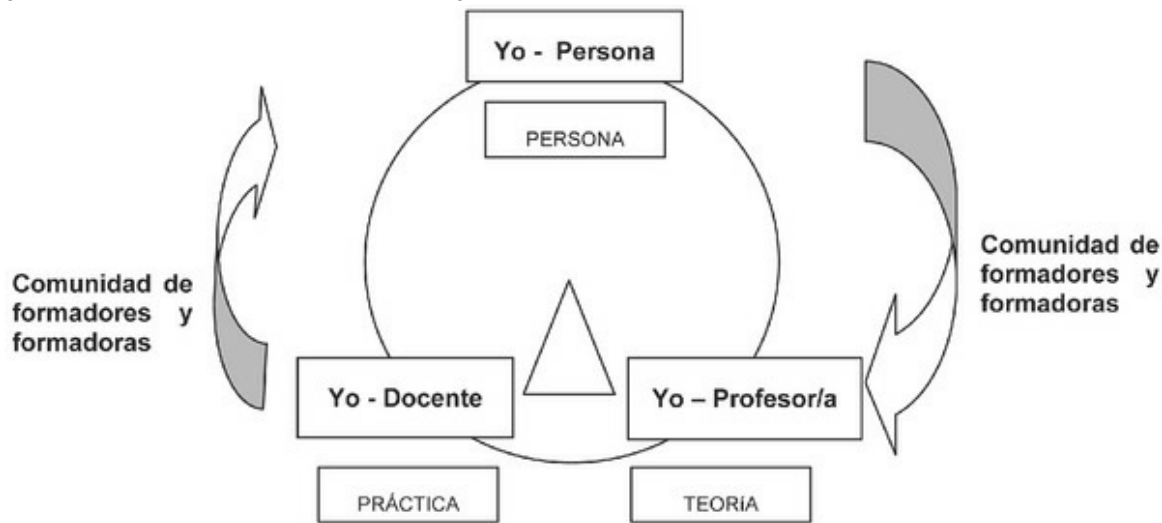
Como se establece en la tercera de las citadas fases, cada nuevo experimento formativo debe conducir a la incorporación de nuevas formas de prácticas. En este sentido, queremos destacar que las 'primeras prácticas formativas basadas en la práctica reflexiva' que nuestro grupo ha generado, experimentado y analizado con anterioridad conforma una sólida base para generar nuevo conocimiento sobre la formación y el asesoramiento basados en la práctica reflexiva.

Centrándonos más en la estructura de trabajo del grupo, queremos



destacar los siguientes aspectos:

1. El sentimiento de identidad del Grupo Técnico como grupo de personas formadoras en práctica reflexiva



**Figura 1:** La comunidad de práctica del equipo del Grupo Técnico

2. El hecho de respetar los rasgos principales de tipo sociológico de una comunidad en términos de Mercer (2001). Los rasgos esenciales de tipo sociológico de una comunidad y que permiten a sus miembros realizar una actividad intelectual juntos son, según los postulados de Mercer (Mercer 2000) los siguientes:

- Una historia: Como grupo que trabaja en un espacio de tiempo va acumulando un corpus de experiencia compartida que les sirve para reflexionar sobre ella y transmitirla a nuevos miembros na identidad colectiva: Esta se consigue al compartir una historia, unos objetivos y una manera de hacer cosas conjuntamente. Por tanto la pertenencia a una comunidad requiere de un proceso de iniciación y admisión.
- Una identidad colectiva: Esta se consigue al compartir una historia, unos objetivos y una manera de hacer cosas conjuntamente. Por tanto la pertenencia a una comunidad requiere de un proceso de iniciación y admisión.
- Obligaciones recíprocas: Todos tienen unas obligaciones respecto a los otros y en consecuencia puede esperar tener acceso a los recursos intelectuales de los demás. Hay roles y reglas básicas que definen los comportamientos apropiados.



- Un discurso propio: Las comunidades usan el lenguaje para actuar, pero en de una manera abierta y creativa. Lo utilizan para satisfacer necesidades de comunicación y esto supone generar nuevas palabras o nuevas maneras de combinarlas. Van así adaptando y aplicando el lenguaje creando el discurso especializado de la propia comunidad.
- La importancia de que existan unos intereses y objetivos compartidos y la necesidad de un liderazgo para ayudar a conseguirlos.

#### **1.4. Metodología de trabajo del grupo técnico**

El Grupo Técnico se ha ido especializando a lo largo de los años en el asesoramiento en centro desde la práctica reflexiva (Esteve & Carandell, 2009). En este campo, y relacionado actualmente con el despliegue de los nuevos diseños curriculares, se ha centrado en este tipo de asesoramiento para ayudar a los centros a trabajar y programar por competencias, y ello desde el fomento de una actividad interna de investigación-acción en el sentido descrito anteriormente. El tipo de asesoramiento al que nos referimos pretende que el centro, a través de la ayuda externa de la persona asesora, se erija gradualmente en una comunidad de práctica que le ayude a avanzar en sus propias prácticas de forma autorregulada (Gather-Thurler, 2004).

La metodología de trabajo del Grupo Técnico sigue un proceso complejo y muy estructurado que describimos a continuación.

En primer lugar, se trata de una estructura de trabajo que combina tres formatos:

- Trabajo en gran grupo (con todos los miembros del grupo)
- Trabajo en pequeño grupo o subgrupo con uso de plataforma telemática para interrelacionarse entre los mismos (miembros de los subgrupos y uso de la plataforma *moodle*)
- Trabajo autónomo con interacción telemática

Asimismo hay que destacar el hecho de que el grupo está coordinado por un equipo de coordinación constituido por cuatro personas con



distintas funciones:

- función institucional
- función organizativa general
- función de asesoramiento conceptual y de organización interna

El equipo de coordinación es quien establece unas primeras líneas generales de trabajo que se irán especificando a partir del proceso que describimos a continuación, el cual marca los ciclos de trabajo que deben llevar indefectiblemente a un producto final. Cada uno de los productos finales conforma el punto de partida para el siguiente ciclo de especialización.

#### **1.4.1. Trabajo en gran grupo**

En este formato, se especifican los objetivos de trabajo así como las maneras de proceder. Se trata de una primera acción en la cual se trabaja de forma cooperativa según especificamos a continuación:

El proceso se inicia a partir de los objetivos que establece la institución. Una vez recibido el encargo de trabajo, el grupo realiza en primer lugar una reflexión profunda sobre el objetivo que hay que alcanzar a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el objetivo final?
- ¿Qué implica exactamente este objetivo? Con ello desmenuzamos objetivo global en objetivos específicos. Esta acción es especialmente importante en tanto que:

- \* Ayuda, por un lado, a visualizar en qué medida se comparte o no la comprensión del objeto de estudio, paso necesario para buscar coincidencias entre las distintas comprensiones y establecer de esta manera una base compartida.

- \* La visualización de los distintos significados que se otorgan al objetivo compartido permite tener una representación clara de los elementos o aspectos a trabajar para alcanzar el objetivo final. Como se desprende de lo dicho, ello permite trabajar desde la complejidad porque fomenta simultáneamente procesos de arriba abajo así como de abajo a arriba (de lo global a lo concreto para volver a lo global). De esta manera, y a partir de la visión de los



distintos elementos que conforman el objetivo de estudio, se establecen subobjetivos más específicos de trabajo, todos ellos relacionados con el objetivo global.

- ¿Qué relación tiene este objetivo con los otros objetivos en los cuales se está trabajando? Ello permite dar coherencia a las actuaciones del grupo en relación a las líneas generales de actuación del Departamento de Educación así como contextualizar el trabajo dentro de los diferentes ecosistemas.

- ¿Qué puede aportar cada miembro del grupo a qué subobjetivo? Ello permite la creación de subgrupos naturales de interés y, por lo tanto, una implicación mayor de los miembros del grupo. Por otro lado, y ello es muy importante, permite un tiempo de trabajo autónomo de cada subgrupo para que investigue y trabaje a fondo un mismo objetivo global pero desde distintas perspectivas.

El gran grupo tiene una regularidad de un encuentro por mes. Y en cada uno de sus encuentros, aplica la estructura del 'buen debate' (estructura interactiva organizada) para evolucionar en el conocimiento:

A diferencia del funcionamiento de cualquier red o grupo social, donde la transferencia de conocimiento se produce de una manera informal, en el si de una comunidad de prácticas esta transmisión toma una estructura formal explícita, que permite a la comunidad adquirir más conocimiento sobre el objeto de estudio en el que se quiere avanzar a través de la reflexión compartida de experiencias. Así se trabaja en un contexto organizado de tal manera que permita la construcción gradual de conocimiento especializado. Esta organización no se da necesariamente en todos los grupos sociales, y hace falta explicitarla y ayudar a que se construya, a través de procedimientos y instrumentos.

Esta estructura interna se podría representar simbólicamente por el género textual del debate, pero no de cualquier debate (de hecho, en todo tipo de grupos sociales ya se producen los debates), sino del que ahora definiremos como buen debate. Entendemos, como dice Jim Martin (citado por N. Mercer "Palabras i mentes", 2004:146) que "los géneros textuales no son simples estilos de uso del lenguaje, sino que



son procesos sociales gobernados por reglas y orientados a objetivos, o lo que es lo mismo, son maneras de realizar actividades conjuntamente para las cuales las comunidades tienen sus propios conjuntos de reglas básicas".

Si pensamos en cuáles son las características y les fases de un buen debate, nos aparece una estructura de trabajo organizada y unas normas básicas que nos pueden ayudar a definir la dinámica que gestiona la comunicación y la construcción de conocimiento propias de una comunidad de prácticas.

Cuáles son las reglas básicas de un buen debate:

- Hay que compartir un interés y un objetivo, que implique de manera significativa a sus miembros.
- Hay que dejar espacio para la participación individual de todos los miembros y promover la participación de todos los integrantes como miembros del grupo.
- La información relevante debe ser compartida. Hay que construir lo que Mercer llama "marcos de referencia" para poder comprenderse mutuamente. Hay que llegar a tener un lenguaje compartido que permita el entendimiento. Es posible que se llegue a crear un lenguaje propio de la comunidad que le proporcione identidad y cohesión.
- Las opiniones personales han de ser razonadas y argumentadas con el fin de dar suficiente información a los interlocutores para poder debatirlas.
- Las intervenciones/aportaciones tienen que circular, hay que retomarlas, recuperarlas, incorporarlas al hilo de la conversación, se han de comparar, valorar, ...
- Hay que llegar a unas conclusiones compartidas. Y tienen que haber unos resultados que indiquen un progreso y un avance y ahondar en el conocimiento respecto al punto de partida de la discusión.

#### **1.4.2. Trabajo en pequeño grupo o subgrupo**

Como se desprende de lo dicho hasta ahora, el trabajo en gran grupo



es esencial para establecer las líneas de actuación del grupo pequeño. Cada subgrupo, una vez establecido y analizado el objetivo a alcanzar, elabora su propio plan de trabajo.

En aras a no perder el hilo conductor que une a todos los subgrupos, se establece una conexión constante a través de la plataforma *moodle* que permite tener constancia de forma permanente a todos los grupos del trabajo más específico de cada uno de ellos.

#### **1.4.3. Trabajo autónomo con interacción telemática**

Los grupos pequeños tienen, según su plan de trabajo, encuentros presenciales y/o virtuales para ir desarrollando el trabajo previsto. La plataforma se ha convertido así en un instrumento muy necesario para dar continuidad al hilo del pensamiento del grupo, en el sentido que describe Mercer (2001).

El trabajo en los distintos formatos debe conducir indefectiblemente a un producto final. Cabe destacar al respecto que el producto final se va experimentando al mismo tiempo que se va generando, lo cual activa una serie de ciclos de investigación-acción (ciclo *doughnut* de Wenger, 2004). Ello conlleva una retroalimentación continua entre práctica y teoría, lo que conforma la base de la 'teoría de la práctica' que construye el grupo. Esta teoría de la práctica debe ayudar a otros grupos a generar sus propias prácticas formativas a partir de la activación de un propio ciclo de investigación-acción colectivo (véase al respecto el siguiente apartado).

#### **1.5. Resultados del trabajo del grupo técnico de práctica reflexiva**

A partir de los datos cualitativos que hemos ido recabando, podemos aportar en este congreso algunas conclusiones y reflexiones entorno a tres ejes:

a) la importancia de una formación sólida de asesores y asesoras en el rol de acompañante formativo; en este aspecto las acciones se han centrado en:

- Elaboración continua de protocolos de orientación y material de apoyo para los asesores encargados de la formación en centro centrada en el trabajo por competencias, accesible en todo momento



des de la red y en constante evolución ([www.xtec.cat/formacio/practica\\_reflexiva](http://www.xtec.cat/formacio/practica_reflexiva)).

- Formación en red por parte de los integrantes del Grup Tènic de las personas formadoras en centro de los ICE de diferentes universidades catalanas (UB, UAB, UdG, UdL, URV i UVIC)

b) la importancia de actuar estratégicamente y en red para fomentar el cambio de cultura 'formativa' que modelos de este tipo representan sobre todo para los centros escolares; en este aspecto las acciones se han centrado en:

- Formación directa por parte de los integrantes del Grup Tènic en centros, con el consecuente testeo de las diferentes culturas y su proceso de mejora continua.

c) las posibilidades y retos para las administraciones públicas que comportan este tipo de modelos formativos; ; en este aspecto las acciones se han centrado en:

- Intervención de los integrantes del Grup Tènic en los diferentes programas de formación del Servei de Desenvolupament del Personal Docent Departament d'Educació, entre ellos el proyecto eduCAT1X1
- Réplica del modelo de Grup Tènic en otras áreas del Departament d'Educació, todos ellos relacionados directamente con la formación en centro, como son los servicios educativos y la inspección. Además se ha creado un Grup Tènic paralelo orientado a los formadores en centro de formación de adultos.

Todos estos dispositivos se han puesto en marcha para asegurar una formación en red a lo largo del territorio catalán. Una red de este tipo no es posible si

- a)** no existe una línea de actuación compartida
- b)** si no se establecen las medidas adecuadas para difundir significativamente dicha línea de actuación (como acción estratégica)



En este sentido, los Grups Tècnics que se van generando se erigen en los pilares de la formación en red porque comparten los mismos objetivos, la misma mirada hacia la intervención formativa y la misma preocupación hacia la misma. Y lo más importante: experimentan por sí mismos lo que significa trabajar desde la esencia de una comunidad de práctica y en red: aprenden, por lo tanto, del análisis de la propia experiencia, y ello es lo que hace avanzar en la formación en red: porque no prescriben ni sugieren sino que 'actúan' en los distintos territorios y en todos los niveles (ICE, centros escolares, servicios educativos, etc.) conforme a un modelo compartido de actuación.

Para acabar, es muy importante entender que el Grup Tènic no es simplemente un grupo de personas que se reúnen por intereses afines. Al igual que en una Comunidad de Práctica, sus miembros se centran en la mejora de la propia actividad a partir de la focalización en objetivos específicos ligados a la mejora de la intervención formativa basada en la práctica reflexiva. El grupo genera, por lo tanto, conocimiento práctico sobre la formación pero argumentado y fundamentado científicamente. Este proceso, que consiste en pasar de la mirada informal a la mirada científica, no es espontáneo y no tiene lugar por el simple hecho de erigirse en grupo de trabajo; necesita, como se ha descrito, de una estructura y un liderazgo que permita llegar a esta 'mirada científica' a partir del análisis y la comprensión de las experiencia y del conocimiento más informal, así como de un avance cognitivo en los dominios de conocimiento. A través de un tipo de estructura formal como la presentada, la Comunidad de Práctica ha de gestionar el conocimiento informal de todos los miembros del grupo de tal manera que éste se convierta en un conocimiento no sólo compartido sino más especializado y, en consecuencia, más científico, pero siempre des de la vertiente de su aplicabilidad en la propia práctica. Por eso, es necesario darlo a conocer tal como se pretende a partir de la activación de la página web ([www.xtec.cat/formacio/practica\\_reflexiva](http://www.xtec.cat/formacio/practica_reflexiva)). Sin embargo, no podemos pensar que allí se acaba el trabajo. El verdadero trabajo empieza cuando hay indicios de que se está compartiendo a lo largo del territorio la misma mirada hacia el modelo formativo. Y en este



sentido, podemos afirmar que, gracias al plan estratégico para crear una red de personas especializadas en la intervención formativa basada en la práctica reflexiva, actualmente empieza a manifestarse de forma tangible un lenguaje compartido. Según Mercer (2001), el hecho de que exista ese lenguaje compartido es un signo claro que el modelo se está expansionando. Otra prueba de ello es el hecho de que cada grupo técnico que va naciendo se apropia del modelo creando su propio modelo de actuación a partir del modelo-base y de la experimentación del mismo en su propio contexto. Sin este proceso, dudamos que la expansión en red fuera posible.

## REFERENCIAS

- Camps, A. (2009). Reflexions y propostes sobre la formació inicial y permanent del professorat. *ARTICLES de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 49, 7-19.
- Esteve, O. y Carandell, Z. (2009). La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. *ARTICLES de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 49, 47-62.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and transformation. En Y. Engeström, R. Miettinen & R.L. Punamäki. *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gather-Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meirink, J.A.; Meijer, P.C. y Verloop, N. (2009). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European journal of teacher education* 32 (3), 293-312.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, vol. 1, n' 2, 137-168.
- Monográfico (2008). Otra manera de formarse. La Formación Permanente del Profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 379, 48-77
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge (Mass): Harward University Press.



Wenger, E. (2004). Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice. *IVEY Bussiness Journal*, núm. de enero-febrero.

## **2. EL PROCESO DE FORMACIÓN EN EL CAP DE PAMPLONA: HACIA LA FORMACIÓN EN RED**

**Carmela Cortés Urban**

**M<sup>a</sup> Paz Eizmendi Apellaniz**

**Patxi Olaiz Goñi**

**Nicolás Uriz Bidegáin**

Centro de Apoyo al Profesorado de Pamplona

Departamento de Educación del Gobierno de Navarra

### **2.1. Introducción**

El Centro de Apoyo al Profesorado de Pamplona (CAP), es un centro cuyo cometido es la formación permanente del profesorado no universitario. La plantilla la componen dos asesoras de E.Infantil, tres asesores de E.Primaria, siete asesores de E.Secundaria, tres asesores de TIC y un director. Asimismo cuenta con tres administrativos, tres conserjes y una bibliotecaria. Las asesorías se asignan a una etapa y llevan asociado un perfil concreto. En secundaria los perfiles responden a las áreas curriculares, en Infantil y Primaria el perfil es de etapa y en TIC, lógicamente, el perfil va asociado a las TIC.

Como ya se ha apuntado la atención es a niveles no-universitarios, centros de Infantil y Primaria y centros de Secundaria. También se atienden escuelas de música, conservatorios, escuelas oficiales de idiomas y centros de primer ciclo de E.Infantil ("0 a 3años). Las prioridades de este CAP son las de orientar, asesorar y apoyar a los centros y profesores en la elaboración de sus respectivas propuestas formativas, derivadas de las necesidades detectadas, y aplicar las líneas prioritarias marcadas por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra a través del desarrollo del Plan de Formación.

También es un centro de recursos que facilita la producción, distribución y préstamo de materiales, así como un observatorio de los nuevos escenarios y marcos de experimentación didáctica. Todo ello se realiza fomentando la reflexión pedagógica, la comunicación, el intercambio de experiencias y buenas prácticas entre centros, y



garantizando un funcionamiento adecuado y eficaz

El objetivo de esta comunicación es el de relatar la trayectoria recorrida en estos últimos siete años por este CAP reflejando las prioridades que han marcado nuestra labor, la evolución experimentada en el perfil profesional de la función asesora y los resultados conseguidos en los centros, objeto de nuestra atención. Al final se recogen una serie de propuestas orientadas desde la perspectiva de la mejora profesional en la intervención en los centros como prioridad de las funciones del asesor.

## **2.2. Momento de transición: "Desde el modelo de entrenamiento al modelo de desarrollo y mejora"**

Antes de relatar este momento, calificado como de transición recordáramos la definición dada por Ingvarson (1987) según el cual un modelo de formación es un diseño para el aprendizaje que comprende un conjunto de asunciones referidas al origen del conocimiento sobre la práctica de la enseñanza, y en segundo lugar, a cómo los profesores adquieren o hacen extensivo ese conocimiento. Es pues esta referencia la que marca las tareas relacionadas con la formación y su puesta en práctica. Son dos preguntas en base a las cuales se organizan las actuaciones consecuentes: ¿cómo adquieren conocimiento los profesores y cómo lo llevan a la práctica?.

De acuerdo a lo anterior, el diseño de programas de formación y las actuaciones que, como CAP llevábamos en los centros se enmarcaban dentro del modelo conocido como "de entrenamiento". Pasamos a destacar las fases que seguíamos en este modelo:

*1º Diagnóstico de la situación.* La red de formación, en base a su conocimiento y a las líneas prioritarias establecidas por la administración educativa determinaba las necesidades que debería cubrir el plan de formación.

*2º Planificación del programa.* Ya desde febrero se iniciaba la elaboración del plan de formación para el curso siguiente. Se detallaban todas las modalidades formativas y se diseñaba las actividades correspondientes a cada modalidad

*3º Formación.* Una vez iniciado el curso se presentaba el plan de formación y se difundía por los centros. Se desarrollaba de acuerdo a



esa planificación fundamentalmente en el primer y segundo trimestre de curso, dejándose el tercer trimestre para finalizar las actividades y compartir experiencias derivadas de lo aprendido.

*4º Seguimiento.* Los asesores y asesoras como responsables de la actividad formativa correspondiente, facilitaban los materiales aportados y asesoraban, según demanda, en el centro a aquellos profesores y profesoras que lo requerían. Dependiendo de la modalidad formativa, especialmente en los seminarios intercentros, el seguimiento era más profundo. La evaluación se resumía a medir la satisfacción del profesorado, pero no implicaba a la transferencia que la formación recibida tenía en el centro, en la práctica de aula.

En este momento puede decirse que este modelo está siendo revisado y nos vamos acercando al modelo de "*desarrollo y mejora de la enseñanza*" de manera progresiva. En este sentido la figura del asesor va cambiando, pasando de ser *un experto infalible* que marca los programas de formación y lo que debe hacerse, a un acompañante cuyo objetivo es propiciar la reflexión del docente para explicitar sus necesidades e implicarse en su respuesta.

Las fases que poco a poco vamos acometiendo son las siguientes:

*1ª.- La detección de necesidades.* Es el momento inicial de nuestra intervención en el centro. El objetivo de esta fase es la de ayudar a la reflexión de los equipos docentes para explicitar sus necesidades formativas, para saber exactamente qué se necesita para afrontar los problemas ligados a su práctica docente en el centro. La referencia es el perfil del profesional docente, concretado en el perfil competencial propuesto por P. Perrenoud (2004); en él se recogen las diez competencias. Se presenta el perfil de competencias docentes y, ayudando con ejemplos concretos que sirven de sugerencia y guía, se establece un proceso para conseguir dos objetivos:

- Priorizar aquella competencia con sus actividades formativas correspondientes que conecte con la necesidad más significativa
- Acordar en equipo docente las propuestas formativas fundamentadas en las necesidades acordadas integrando las necesidades individuales y las de centro.



A continuación se presenta el cuadro "Competencias docentes" que se utiliza para iniciar el proceso.

	COMPETENCIAS DE REFERENCIA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (HABILIDADES) RELACIONADAS CON LA COMPETENCIA	ACTIVIDADES EN EL PLAN DE FORMACIÓN 2008/2009 QUE PREFERENTEMENTE TRABAJAN ESTA COMPETENCIA
1. Referidas a la enseñanza-aprendizaje de contenidos	1.1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje. (METODOLOGÍA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar a partir de las representaciones de los/as alumnos/as (implicar a los alumnos en el proceso de aprendizaje: darles opción de hablar y trabajar a partir de las concepciones de los alumnos).</li> <li>• Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje (tender a aprendizajes reflexivos en detrimento de los memorísticos) Aprender del error y entenderlo como oportunidad de aprendizaje.</li> <li>• Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas</li> <li>• Implicar a los alumnos/as en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.</li> <li>• Interesarse en el conocimiento que pretende que sus alumnos aprendan. Siente pasión por lo que enseña.</li> <li>• Facilitar el diálogo, la participación y la colaboración de los alumnos.</li> <li>• Ser capaz de intuir el funcionamiento del aula y sus desajustes, adoptando respuestas adecuadas in situ y su valoración posterior: práctica reflexiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- I<sup>as</sup> Jornadas de enseñanza de las matemáticas en Navarra.</li> <li>- Experiencias didácticas en la biblioteca escolar.</li> <li>- Práctica reflexiva aplicada al fomento y a la utilización del euskera.</li> <li>- Tratamiento integrado de las lenguas.</li> <li>- Trabajando por proyectos.</li> <li>- CSIC: iniciación a la ciencia.</li> <li>- Revisando los rincones.</li> <li>- Sistema Amara berri.</li> </ul>



1. Referidas a la enseñanza-aprendizaje de contenidos	1.2. Gestionar la progresión de los aprendizajes. (CURRÍCULUM)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje.</li> <li>• Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza (progresión en la dificultad de las propuestas que hacemos al alumnado y comprobar que haya alcanzado los objetivos anteriores: curso, ciclo, etapa).</li> <li>• Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje (controlar las didácticas de las disciplinas).</li> <li>• Observar y evaluar al alumnado en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo.</li> <li>• Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicomotricidad Educativa.</li> <li>- La escritura en el aula.</li> <li>- Secuencias didácticas con diferentes tipos de textos.</li> <li>- La competencia artística.</li> <li>- Resolución de problemas matemáticos.</li> <li>- Competencias lingüísticas a través del Kamishibai.</li> </ul>
	1.3 .Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer frente a la heterogeneidad en el grupo-clase. Ser capaz de desarrollar una educación multicultural: Reconocer la identidad de la culturas minoritarias y tener conciencia de su importancia para el desarrollo y aprendizaje de sus alumnos (conocimiento de las culturas presentes en la escuela).</li> <li>• Facilitar conocimiento mutuo, la diversidad debe estar presente en el currículo.</li> <li>• Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos/as con grandes dificultades.</li> <li>• Desarrollar la cooperación entre alumnos/as y ciertas formas simples de enseñanza mutua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La escuela Inclusiva.</li> <li>- Experiencias de innovación en educación intercultural.</li> <li>- Cómo incluir al alumnado de incorporación tardía.</li> <li>- Programa de acompañamiento escolar.</li> </ul>



2. Referidas a la relación con los alumnos	2.1. Implicar a los/as alumnos/as en su aprendizaje y en su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el/la niño/a.</li> <li>• Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos/as (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos/as varios tipos de reglas y acuerdos.</li> <li>• Ofrecer actividades de formación opcionales, "a la carta".</li> <li>• Propuestas multinivelares.</li> <li>• Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno. Ser capaz de favorecer la autonomía moral de los alumnos: Educar en valores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación emocional y educación en valores.</li> <li>- Prevención de la drogodependencia en el medio escolar.</li> <li>- Proyecto relacional.</li> </ul>
3. Referidas al entorno del aula	3.1. Trabajar en equipo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. Actitud favorable a cooperar con los compañeros y a implicarse en tareas comunes</li> <li>• Impulsar un grupo de trabajo, dirigir y coordinar reuniones: Conocer el funcionamiento de los grupos de trabajo</li> <li>• Formar y renovar un equipo pedagógico.</li> <li>• Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales (coherencia entre los profesores de un mismo grupo de alumnos en la aplicación de normas, en los criterios de evaluación, en el equilibrio de las tareas).</li> <li>• Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodología de trabajo en equipo.</li> <li>- Cómo mejorar el rendimiento y el clima laboral a través del trabajo en equipo y reuniones eficaces.</li> </ul>
	3.2. Participar en la gestión del centro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar, negociar un proyecto institucional.</li> <li>• Administrar los recursos del centro.</li> <li>• Coordinar, fomentar un centro con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres,...) de la comunidad escolar.</li> <li>• Organizar y hacer evolucionar, en el mismo centro, la participación del alumnado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se busca director/a.</li> <li>- La gestión de recursos humanos.</li> <li>- Difusión de los sistemas de gestión de la calidad.</li> </ul>



	3.3. Informar e implicar a las familias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer reuniones informativas y de debate.</li> <li>• Dirigir las reuniones.</li> <li>• Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.</li> <li>• Crear clima de cooperación, estar atentos a los problemas, saber escuchar, admitir sus propuestas...</li> <li>• Llevar a cabo la búsqueda conjunta de soluciones.</li> <li>• Disponer de habilidades técnicas: entrevista, informes...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer reuniones informativas y de debate.</li> <li>• Dirigir las reuniones.</li> <li>• Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.</li> <li>• Crear clima de cooperación, estar atentos a los problemas, saber escuchar, admitir sus propuestas...</li> <li>• Llevar a cabo la búsqueda conjunta de soluciones.</li> <li>• Disponer de habilidades técnicas: entrevista, informes...</li> </ul>	
4. Referidas a los lenguajes y medios de comunicación y a los recursos didácticos	4.1. Utilizar las nuevas tecnologías, y, los lenguajes y recursos comunicativos adecuados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar los programas de edición de documentos.</li> <li>• Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza: Secuenciación de competencias relacionadas con el uso de las TIC:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Actitud favorable del docente para el uso de las TIC en el aula (nivel usuario)</li> <li>2- Ser capaz de alfabetizar a los alumnos en el uso de las TIC.</li> <li>3- Incorporar las TIC en el proceso de enseñanza/aprendizaje.</li> </ol> </li> <li>• Comunicar a distancia a través de la telemática.</li> <li>• Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.</li> <li>• Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes y adecuadas técnicas de expresión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wikis y otras estrategias colaborativas.</li> <li>- Cómo sacarle partido al ordenador.</li> <li>- Creación de materiales multimedia.</li> <li>- Aplicación didáctica de las TIC.</li> </ul>	



<p>5. Referidas a la ética y la deontología, al análisis crítico y a la actualización profesional</p>	<p>5.1. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. (CONVIVENCIA)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevenir la violencia. Estar atento a las relaciones sociales que mantienen los alumnos. Manejar con cuidado la organización de las actividades de aprendizaje y ocio</li> <li>• Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.</li> <li>• Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. Favorecer la participación de los alumnos en el centro escolar. Impulsar procesos de información y diálogo</li> <li>• Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase.</li> <li>• Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La convivencia en los centros de Infantil y Primaria: la mediación y la resolución de conflictos. Red.</li> <li>- Convivencia y resolución de conflictos.</li> <li>- Educación emocional y educación en valores.</li> <li>- Disciplina positiva y disciplina.</li> <li>- Plan de igualdad.</li> </ul>
<p>5.2. Organizar la propia formación continua.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber explicitar sus prácticas.</li> <li>• Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua.</li> <li>• Negociar un proyecto de formación común con los compañeros/as.</li> <li>• Aceptar y participar en la formación de los compañeros/as.</li> <li>• Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los responsables de formación y sus relaciones con el CAP.</li> </ul>

El proceso continúa de la siguiente forma:

**1º** El/la responsable de formación del centro presenta al Equipo Directivo los documentos.

**2ª** En reuniones de ciclos o departamentos se lee el documento anterior y se comparten puntos fuertes (competencias bien desarrolladas) y puntos débiles (competencias que se necesita mejorar) en la práctica educativa del centro. El equipo (ciclo o



departamento) prioriza y consensúa la formación que quieren realizar. El/la coordinador/a de ciclo o jefe/a de departamento traslada la propuesta a la CCP.

**3º** En la CCP, teniendo en cuenta lo aportado por los ciclos y/o departamentos, se elabora una propuesta que se recoge en un documento y se comunica al Centro de Apoyo al Profesorado, a través del responsable de formación del centro o en reunión con el asesor de referencia.

A continuación se presenta el documento que sirve para recoger esas propuestas de centro (en esta ocasión el documento aportado es el que se utiliza en centros de Secundaria):

### **TEMÁTICAS FORMATIVAS Y COMPETENCIAS**



COMPETENCIAS DOCENTES		TEMAS	Necesidades formativas		
			Grupales		Individuales
			Claustro	Departamento	Nº Profesores/as
1. Referidas a la enseñanza-aprendizaje de contenidos	1.1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje. (Metodología de aula)	• Metodologías de aula:			
		Grupos interactivos			
		Programación multinivel			
		Tertulias dialógicas			
	1.2. Gestionar la progresión de los aprendizajes (Desarrollo curricular)	• Plan lector			
		• Programación y evaluación por competencias			
	1.3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. (Atención a la diversidad)	• Aprendizaje colaborativo			
		• Prácticas inclusivas			
		Otros: .....			
2. Referidas a la relación con los	2.1. Implicar a los/as alumnos/as en su aprendizaje y en su trabajo. (Técnicas de estudio, motivación personal, tutoría del alumnado...)	• Autonomía del alumnado			
		• Labor tutorial			
		Otros: .....			



3. Referidas al entorno del aula	3.1. Trabajar en equipo.	• Comunidades de aprendizaje			
		• Dinámica de grupos			
		• Plan tutorial y equipo docente			
		Otros: .....			
	3.2. Participar en la gestión del centro.	• Equipos directivos			
		• Redes de calidad			
		Otros: .....			
	3.3. Informar e implicar a las familias.	• Labor tutorial:			
		• Implicar a los padres en el aprendizaje de sus hijos			
		• Gestión de entrevistas y reuniones			
		Otros: .....			
4. Referidas a los lenguajes y medios de comunicación y a los recursos didácticos	4.1. Utilizar las nuevas tecnologías y los lenguajes y recursos comunicativos adecuados.	• Formación <i>técnica</i>			
		• Aplicación didáctica			
		• Elaboración de materiales			
		Otros: .....			



5. Referidas a la ética y la deontología, al análisis crítico y a la actualización profesional	5.1. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. (Convivencia)	• Gestión de la convivencia en los centros			
		• Integrar la Igualdad en educación			
		• Educ. para el desarrollo y el medio ambiente			
	5.2. Organizar la propia formación continua.	• Práctica reflexiva: tertulias dialógicas			
		• Responsables de formación			
		• Salud laboral			

2ª.- *El plan de formación de centro:* Finalizada la detección de necesidades el siguiente paso es la elaboración del plan de formación de centro. El centro incorpora las actividades formativas, en los objetivos planteados para hacer frente a sus necesidades. Entendemos el plan de formación como un instrumento que guía la acción y orienta los esfuerzos formativos del centro. Se fundamenta en las necesidades, se desarrolla en los correspondientes objetivos de aprendizaje y se ordena en secuencias de actividades formativas para conseguirlos. Incluye las modalidades formativas más adecuadas y los indicadores correspondientes para comprobar los resultados. Estos indicadores concretan lo que supone conseguir el objetivo y, por tanto, dar respuesta a la necesidad inicial. Entre sus características básicas recogemos la de responder de manera realista al contexto del centro, estar consensuado; fundamentarse en las necesidades y en el análisis realizado de los problemas ser preciso y concreto e integrarse en el plan estratégico del centro. La secuencia establecida sería:

- Detectar necesidades usando el perfil de competencias docentes
- Establecer puntos fuertes y áreas de mejora
- Llegar a acuerdos en equipos
- Formular objetivos específicos, medibles (concretando el



comportamiento final a conseguir), realistas, acordados y revisables

- Concretar las fases de desarrollo especificando intervenciones concretas y destinatarios, así como modalidades formativas a utilizar
- Establecer los criterios e indicadores para evaluar el plan

Muy ligados el Plan de Formación de los centros consideramos de especial relevancia por su contribución decisiva en todo el proceso lo siguiente:

\* *Los responsables de formación en centro:* Son profesores del centro, uno por centro, vinculados estrechamente al equipo directivo (la mayoría de ellos son miembros del equipo). Sus funciones son las siguientes:

- Dinamizar la elaboración del Plan de Formación de su Centro Escolar y realizar el seguimiento del mismo. (tarea recogida en la circular con las instrucciones de principio de curso y asignada al equipo directivo "El equipo directivo diseñará la formación del profesorado del centro con arreglo a sus necesidades y planes de mejora")
- Colaborar con el asesor de referencia del CAP. Para difundir la oferta formativa del Plan de Formación 2005/06
- Transmitir las demandas de formación y/o asesoramiento al asesor de referencia del CAP

Esta figura ha sido decisiva en todo el proceso de asesoramiento a centros, actualmente 125 centros del CAP de Pamplona cuentan con responsables de formación muy vinculados a los asesores y asesoras de referencia.

\* *La formación en red.* Entendiendo por formación en red, la organización de centros alrededor de temas prioritarios compartiendo experiencias y revisando sus prácticas. La combinación concreta de conocimientos y competencias del grupo de centros (Ainscow 2008) es una de las estrategias que permite la mejora de todos. Además de las sesiones conjuntas que realizan cuentan también con plataformas colaborativas vía web- Actualmente hay redes de centros en la



implantación y desarrollo de Sistemas de Gestión de Calidad, en el tema de la convivencia, en el desarrollo de planes de lectura y de igualdad. Es muy valorada este tipo de formación porque rompe con la soledad de los centros, hace visibles prácticas docentes y contribuye decisivamente a la mejora del centro y de sus resultados.

### *3ª .- La evaluación de la transferencia*

Como reto final de este modelo es la evaluación de la formación. Hasta ahora se evaluaba la satisfacción del profesorado asistente con la formación recibida. Considerábamos que este tipo de evaluación no era suficiente ya que no nos proporcionaba mucha información. Por ello nos planteamos la necesidad de evaluar la transferencia de la formación, entendiéndola como el uso realizado por el receptor de la formación (el profesor o profesora) en el puesto de trabajo (Pineda 2002), o dicho de otra forma, el uso de lo planteado en las sesiones formativas en la práctica de aula. Este reto para la evaluación responde al modelo holístico (Pineda 2002) en el que se recogen seis niveles de evaluación (Satisfacción, aprendizaje, coherencia pedagógica, transferencia, impacto y rentabilidad). Nos centramos en los cuatro primeros niveles (satisfacción, aprendizaje, coherencia pedagógica y transferencia) ya que evaluar impacto, (mejora del aprendizaje de los alumnos derivado de la formación recibida) y rentabilidad, nos parecía especialmente complejo.

Objeto prioritario para este tipo de evaluación han sido y son las modalidades formativas que, a priori, mayor incidencia tienen en el centro, a saber, grupos de trabajo y seminarios. Intentamos también que este tipo de evaluación se incorpore de forma progresiva a los planes de formación de centro ya que dará relevancia a las actividades formativas desde su aplicación en la práctica docente y, en consecuencia, desde la mejora del perfil competencial del docente.

### **2.3. Descripción de la aplicación realizada siguiendo el modelo de desarrollo y mejora y resultados obtenidos**

A continuación vamos a relatar de forma somera los resultados obtenidos en estos últimos cursos, en concreto en los tres últimos años.

Creemos necesario hacerlo ya que esta forma de trabajo tiene



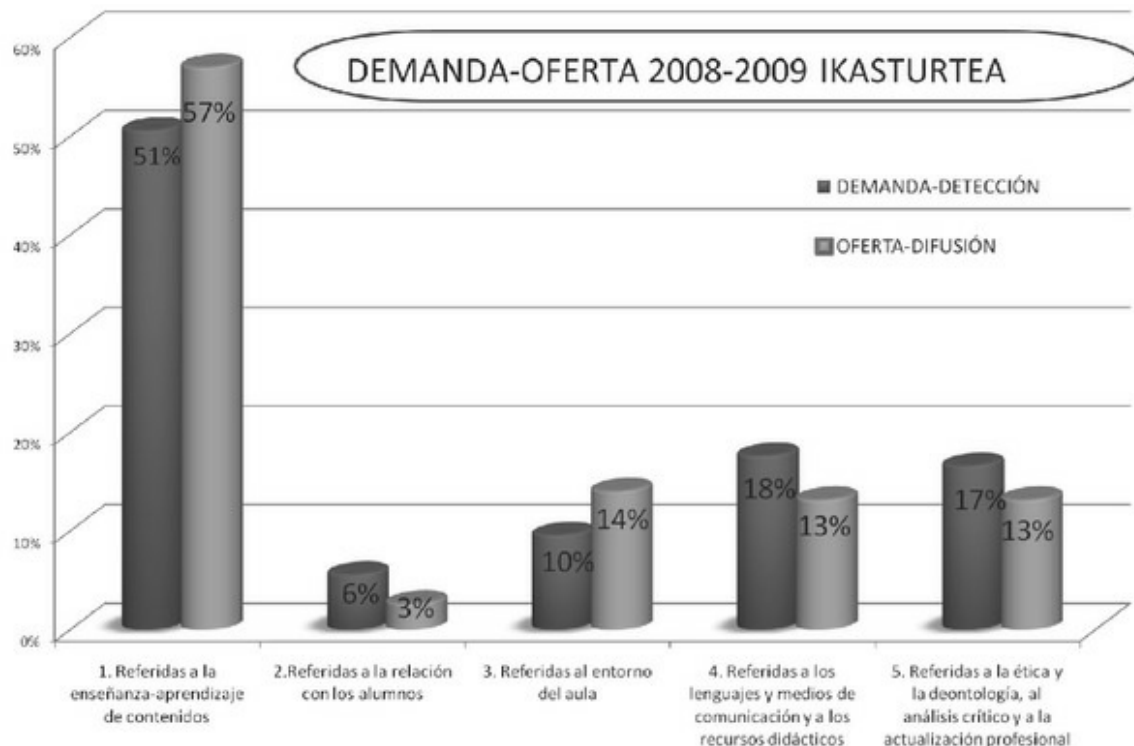
consecuencias directas en el perfil profesional del asesor y abre perspectivas de futuro que presentaremos al final.

En primer lugar nos vamos a centrar en la Detección de Necesidades (DDNN). Hay que tener en cuenta que los resultados que a continuación se presentan recogen tres cursos escolares, ya que la DDNN se realiza en el tercer trimestre del curso anterior para el plan de formación del curso siguiente.

De esta forma tenemos el primer cuadro en el que la demanda-detección se realiza en Marzo-Mayo del 2008 (curso 2007/08) y la difusión corresponde a octubre del 2008 (curso 2008-2009).

Hay que recordar que el proceso para la detección de necesidades sigue las fases explicadas en el punto anterior, siendo los referentes las competencias docentes. Por tanto el resultado, agrupadas las competencias en cinco grandes apartados, son las que se reflejan en los siguientes cuadros.

En el primer cuadro, hay que especificar que son datos globales (centros de Infantil-Primaria y Secundaria) sobre una muestra de alrededor de 110 centros, todos aquellos que cuentan con responsable de formación. Se analiza la diferencia entre las necesidades detectadas y la formación recibida:





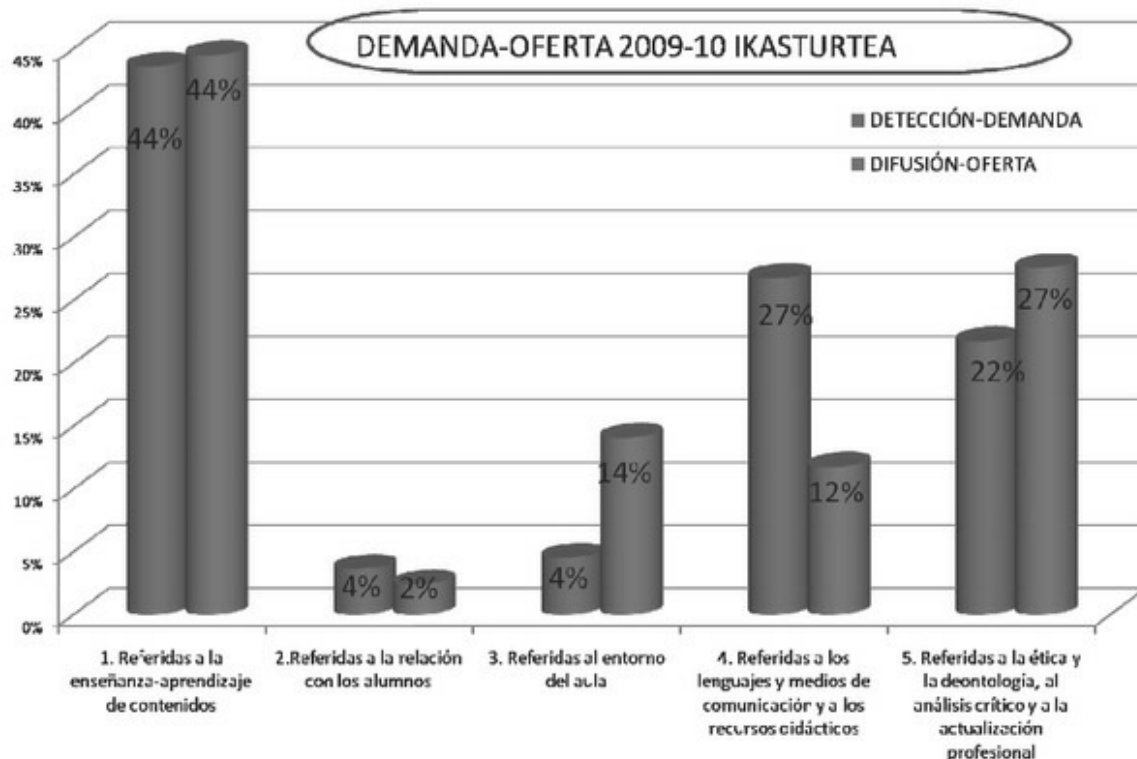
A destacar:

**1º** Concordancia entre la DDNN y la oferta-difusión. Significa que la formación que reciben los centros está fundamentada en sus necesidades

**2º** Las competencias que tienen que ver directamente con la enseñanza y aprendizaje de contenidos, son las más demandadas y realizadas. El resto tiene poca relevancia (alrededor del 13%), siendo las referidas a la tutorización de alumnos y alumnas las menos demandadas y ofertadas.

**3º** El perfil reflejado está desequilibrado y no responde a todas las competencias docentes. La reflexión a realizar es: el docente no identifica otras competencias salvo las reflejadas o bien, el grado de desarrollo del resto de competencias es suficiente y no necesita de formación correspondiente

A continuación reflejamos lo correspondiente al curso 2009-2010. La detección se realiza en el período marzo-mayo del 2009 y la oferta-difusión en octubre de 2009. La muestra de centros sigue siendo similar a la anterior.





En este gráfico es destacable lo siguiente:

**1º** Las competencias relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de contenidos siguen siendo las más desarrolladas pero se observa un aumento en las competencias del grupo 4 y del grupo 5.

**2º** Aparecen discrepancias importantes entre las necesidades detectadas y la oferta realizada en el grupo de competencias 3 y en el grupo de competencias 4.

**3º** Las discrepancias observadas son diferentes en ambas. En el grupo 3, en las referidas al entorno del aula, a pesar de no detectarse necesidades, se realiza un número considerable de actividades formativas. Esto puede ser debido al auge de la oferta de cursos relacionados con sistemas de gestión de calidad, aunque la necesidad identificada en este tipo de competencias sea pequeña. En cuanto al grupo de competencias 4 parece que las necesidades detectadas son mayores que la oferta final. Eso significaría que la percepción del profesorado sobre las necesidades de actualización en TIC se hace cada vez más patente y la oferta no acaba de satisfacerla en su totalidad.

**4º** En el grupo de competencias 5, destaca sobre todo, lo referido a planes de convivencia en centros, cursos sobre mediación, resolución de conflictos... Aquí el acuerdo entre demanda y oferta es bastante más claro.

Otro punto de especial relevancia es el referido a la elaboración del plan de formación de centro.

La muestra de centros a los que se hace referencia es de 116 y vamos a reflejar los datos recogidos según centros de E. Infantil y Primaria y Centros de E. Secundaria.

Las variables utilizadas para el análisis han sido:

**1.** Actividades sueltas: No existe un plan de formación, se realizan actividades formativas pero son individuales, es un listado de actividades que distintos profesores realizan

**2.** Acuerdos de equipos docentes. Las actividades formativas



responden a un consenso de algún equipo docente, pero no tienen reflejo en la CCP ni son productos de un proceso de DDNN.

**3.** Acuerdos de centro marcados por el equipo directivo. Se da cuando el equipo directivo marca un plan y establece las líneas para llevarlo a cabo pero el plan de formación no es el resultado de la DDNN del profesorado del centro.

**4.** Plan de formación de centro resultante de la detección de necesidades y siguiendo un proceso en el que se ha priorizado la formación según dichas necesidades y se ha llegado a consensos por equipos docentes y por la CCP.

Centros de Infantil y Primaria:

Curso	1.- Actividades sueltas		2.- Acuerdos de equipos docentes (Ciclos		3.- Acuerdos de centro marcados por el equipo directivo.		4.- Plan de formación resultante de detección de necesidades	
2007-2008 (52 centros)	6	12%	9	17%	8	15%	29	56%
2008-2009 (58 centros)	3	5%	5	9%	9	16%	41	70%
<b>2009-2010 (58 centr.)</b>	<b>6</b>	<b>10%</b>	<b>15</b>	<b>26%</b>	<b>14</b>	<b>24%</b>	<b>23</b>	<b>40%</b>

Conclusiones:

**1.** Se observa una evolución dentro de la elaboración de planes de centros basados en acuerdos.

**2.** Los equipos directivos parece que ejercen una labor importante en los planes de formación del centro.

**3.** A pesar de ser la variable mayoritaria, en el número de centros que tienen planes de formación resultante de la DDNN es significativa la bajada experimentada este curso. Antes de aventurar posibles explicaciones es importante observar cuál es la evolución de este próximo curso, en el que iniciamos ya la DDNN para comprobar si es algo puntual o responde a una tendencia.



### *Centros de Educación Secundaria*

<b>Curso</b>	<b>1.- Actividades sueltas</b>		<b>2.- Acuerdos de equipos docentes (Ciclos</b>		<b>3.- Acuerdos de centro marcados por el equipo directivo.</b>		<b>4.- Plan de formación resultante de detección de necesidades</b>	
2007-2008 (27 centros)	2	7%	7	26%	14	52%	4	15%
2008-2009 (39 centros)	3	8%	5	13%	20	51%	11	28%
<b>2009-2010 (32 centr.)</b>	<b>2</b>	<b>6%</b>	<b>1</b>	<b>3%</b>	<b>17</b>	<b>53%</b>	<b>12</b>	<b>38%</b>

#### Conclusiones:

- 1.** La evolución hacia la elaboración de planes de centros basados en acuerdos es patente.
- 2.** Los equipos directivos mantienen a lo largo de los cursos una notoria influencia en los planes de formación de centros siendo la figura que más relevancia tiene en los mismos.
- 3.** De manera progresiva y especialmente significativa en estos dos últimos cursos los planes de formación resultante de la DDNN van incrementándose siendo el nivel que más se ha desarrollado en estos tres últimos cursos.
- 4.** Globalmente se observa una orientación inequívoca hacia los planes de formación de centro.

Otro apartado significativo es el de la evaluación de los planes de formación tanto los generales como los de centro. Estamos inmersos, como ya se ha detallado en el apartado anterior en el reto para la evaluación de la transferencia. Tenemos los primeros datos relativos a todas las modalidades formativas en el estudio experimental realizado con el equipo de la UAB, liderado por Pilar Pineda. Actualmente estamos realizando la evaluación de la transferencia en seminarios y grupos de trabajo. Al finalizar el curso dispondremos de resultados que contrastarán con los que nos arrojó el estudio inicial citado.



## **2.4. El modelo de formación y el perfil del asesor: consecuencias para su trabajo**

Para finalizar hay que reflexionar sobre el perfil del asesor o asesora que está implicado en el desarrollo de este modelo de formación. Estamos en un proceso de reflexión cuyo objetivo es adecuar la función asesora y formadora a un perfil de competencias que le es propio, definido por sus tareas y coherente con el modelo competencial de la profesión docente. Hay que tener en cuenta que el destinatario de la actuación del CAP es el profesorado y los centros. Razón de más para que sean estos los que orienten las tareas y las competencias de la red de formación.

En este sentido se presenta el modelo de asesoramiento identificado en este CAP de Pamplona con la referencia del perfil competencial docente y, por tanto, derivado del mismo.

Los retos que nos planteamos en nuestro trabajo vienen recogidos en este perfil y las intervenciones en los centros con grupos de profesores y profesoras deberán redundar en una mejora de nuestro perfil de competencias, entendiendo que la resolución exitosa de las tareas planteadas, debe redundar en una mejora directa en nuestro perfil:

### **EL ASESOR/A Y SUS COMPETENCIAS**

<i>1.- Relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza de contenidos</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Diferenciar situaciones de enseñanza y situaciones de aprendizaje</li><li>• Saber explicar todos los elementos del currículum</li><li>• Aportar ejemplos y materiales</li><li>• Facilitar la programación por competencias y su puesta en práctica</li><li>• Facilitar recursos para la inclusión</li></ul>
<i>2.- Relacionadas con la dinamización de equipos</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Colaborar en la planificación, seguimiento y revisión</li><li>• Incorporarse a un equipo de trabajo</li><li>• Desempeñar sus tareas desde un equipo</li><li>• Aportar modelos de análisis</li><li>• Ser capaz de incorporar individualidades a proyectos comunes ( hacer equipo)</li><li>• Comunicar resultados entre equipos</li><li>• Dirigir reuniones de forma efectiva</li><li>• Comunicar objetivos e implicar a centros</li></ul>
<i>3.- Relacionadas con la comunidad educativa</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Facilitar la comunicación de recursos del sector</li><li>• Incorporar al mundo educativo propuestas de otros ámbitos (medio ambiente, desarrollo sostenible, prevención de la salud)</li><li>• Colaborar con la Universidad (Formación Inicial-Formación Permanente)</li></ul>



4.- Relacionadas con las TIC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser usuario competente de las TIC</li> <li>• Utilizar plataformas colaborativas para facilitar el trabajo en red de los equipos docentes</li> <li>• Elaborar y utilizar páginas web para comunicar recursos de todos tipos al profesorado</li> <li>• Ejemplificar en su ámbito de actuación el uso de las TIC</li> </ul>
5.- Relacionadas con la formación permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar la práctica reflexiva como herramienta para la actualización profesional</li> <li>• Acompañar a equipos y centros en el diseño de planes de formación de centro</li> <li>• Actualizar su formación como asesor tras el análisis de su perfil profesional (puntos fuertes y áreas de mejora)</li> </ul>

## REFERENCIAS

Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.

Imbernón, F. (2002). El asesoramiento a los centros educativos. ¿Qué tipo de asesores y asesoras necesitamos? *Revista CEP. Formación del profesorado*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Ingvarson, L. (1987). *Models of inservice education and their implications for professional development policy. Paper presented at a conference on Inservice Education. Trends of the Past, Themes for the Future*. Melbourne, Australia.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Pineda, P. (2008). *La formación en las organizaciones. Planes formativos y evaluación de la formación*. En R. de la Fuente y R. de Diego. *Estrategias de liderazgo y desarrollo de personas en las organizaciones*. Madrid: Pirámide.

Pineda, P. (coord.) (2002). *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel.

## **3. LA RED PROFESIONAL DE LECTURA Y BIBLIOTECA ESCOLAR DE LA PROVINCIA DE MÁLAGA: UN RECORRIDO SOSTENIBLE**

**José García Guerrero**

**Manuel Muros Guerrero**

Delegación Provincial de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía



en Málaga

Centro del Profesorado de la Axarquía (Vélez-Málaga)

Centros del Profesorado de la provincia de Málaga

### **3.1. Introducción**

La Red Profesional de Lectura y Biblioteca Escolar de la provincia de Málaga constituye una herramienta y un modo de hacer que contribuye a la construcción de conocimiento profesional y a la dignificación y consideración del trabajo docente.

Se trata de un quehacer profesional corresponsable, dibujado por trazos éticos y estratégicos en cada una de las parcelas de trabajo: maestros y profesores en los centros educativos, asesores de formación en los Centros del Profesorado, docentes en la Delegación Provincial de Educación..., al servicio de una sociedad cada vez más lectora y de una escuela pública cada vez más excelente.

Se ha asumido un modelo de red definido dentro del equilibrio de fuerzas que gravitan alrededor del desarrollo profesional y que no son otras que la formación, el trabajo cooperativo, la práctica docente y la información. Esto confiere a la red profesional de lectura y biblioteca escolar un gran potencial por su capacidad de promover el aprendizaje permanente del profesorado por cuanto posee de:

- Cooperativa: Intercambio de ideas, documentos, materiales y prácticas en la formulación y realización de tareas compartidas.
- Informativa: Posibilita la comunicación interna de información general y específica.
- Proveedora de recursos de apoyo y asesoramiento para los coordinadores de lectura y biblioteca escolar de los centros
- Generadora de conocimientos.
- Formativa: Los contenidos de las líneas de trabajo se formulan en función de las necesidades, inquietudes del profesorado participante y los programas de intervención en lectura y uso de la biblioteca escolar de los centros.
- Vinculada a los aspectos de la práctica docente abordados en los Grupos de Trabajo, equipos de innovación e investigación y en la puesta en marcha de los programas de intervención en lectura,



escritura y uso de la biblioteca.

Componen la red profesional de Lectura y Biblioteca Escolar de la provincia de Málaga (Red LyB) durante el curso 2009-2010:

- Profesorado con función de Coordinación de Lectura y Biblioteca Escolar en los centros educativos: 342.
- Asesores de formación representantes de los cinco Centros del Profesorado de la Provincia: 8.
- Profesorado con función de coordinador de línea temática: 6.
- Técnicos Docentes de la Delegación de Educación con función de coordinación provincial y de dirección de la red: 2.

### **3.2. Antecedentes**

Han transcurrido ya cinco años desde que a comienzos del curso escolar 2004/05 se pusiera en marcha la Red Profesional de Lectura y Biblioteca Escolar. Actualmente se dan las condiciones para la configuración de la red profesional como una nueva manera de concebir y estar en la docencia, asentada en estrategias de trabajo cooperativo que permite gestionar el conocimiento creado utilizando como medio las herramientas que las TIC brindan, con el objeto de:

- acometer el desarrollo de actuaciones coherentes y sistemáticas de forma compartida,
- ofrecer el acceso y uso abierto de recursos y materiales,
- generar dinámicas y entornos de trabajo cooperativos,
- mantener una comunicación rápida y veraz de informaciones y demandas de todo tipo,
- aprovechar de forma racional los flujos de trabajo evitando así redundancias y sobreesfuerzos,
- establecer canales de difusión de experiencias y conocimiento.

### **3.3. A la búsqueda de un modelo válido**

#### **3.3.1. 2003-2004**

En esta primera etapa la red pretende combinar dos entornos de



trabajo. El primero concentra la actividad en línea que hace posible la comunicación entre profesorado diverso y el intercambio de informaciones e iniciativas a través del uso de una sola plataforma digital de referencia. Un segundo ámbito lo constituyen los grupos de coordinadores que en el seno de cada Centro del Profesorado y por etapas (Infantil y Primaria por un lado, y Secundaria por otro) mantienen reuniones presenciales periódicas itinerando por las diferentes bibliotecas de los centros, con una planificación de tareas propia que propicia la interacción, la colaboración y la difusión de materiales, trabajos y experiencias entre los miembros de cada grupo. En esta fase no existe una coordinación central ni media la intervención de los asesores en la gestión de contenidos y actividades en línea. La comunicación se concentra en los principales aspectos de la organización y dinamización de la biblioteca escolar, las informaciones relacionadas con los mismos y el desarrollo de actividades desde las bibliotecas. Vista objetivamente con la distancia del tiempo, aquella resultó una red eminentemente informativa, más horizontal en su proyección porque otorgó más peso al trabajo en los grupos aunque quizá fuera la más oportuna y conveniente. Entre las razones se podría aducir:

- una percepción aún deficiente de la red y sus posibilidades
- la carencia de un nivel suficiente de competencia digital en el manejo de herramientas TIC que lleve a interactuar y comunicarse con otros miembros o
- la ausencia de un perfil individual que se proyecte y socialice en el entorno virtual compartido mediante el acceso y manejo de esas herramientas digitales (correo electrónico, foros, alojamiento de archivos, chat, etc.), entre el profesorado participante.

### **3.3.2. 2005-2006**

Con la proliferación de las plataformas *Moodle*, la red se descentraliza en cuanto al soporte digital único que ofrecía la plataforma existente al crearse tantos espacios virtuales como centros del profesorado hay en la provincia para dar cobertura a los distintos grupos. Esto origina una comunicación más parcelada y menos accesible que dificulta las



interacciones personales y el flujo de producciones, experiencias e iniciativas.

El papel de los asesores cobra mayor protagonismo al ser los gestores y dinamizadores únicos, tanto en el ámbito del trabajo en cada grupo como de las actividades en línea de cada uno de ellos, mientras que la coordinación central viene a supervisar el funcionamiento del trabajo en red.

### **3.3.3. 2007-2009**

Finalmente, la experiencia nos llevó a desechar esta configuración del espacio virtual y de los grupos, pues difícilmente posibilitaba la participación. Además las evaluaciones del funcionamiento realizadas por los Centros del Profesorado, el estudio de otras redes de conocimiento existentes en nuestro país y la participación en foros de difusión de experiencias relacionadas con comunidades de aprendizaje entre docentes, hacen que replanteemos nuestra propia visión y el alcance de la red profesional.

Empiezan a quedar claras cuestiones que enturbiaban el horizonte e impedían el buen funcionamiento de la red. Ahora estamos de acuerdo en que una red de trabajo, en cuanto grupo de profesionales que se encuentran en el ciberespacio no ha de ser

- un simple banco de recursos o repositorio de información donde se alojan multitud de materiales y producciones con una mejor o peor categorización,
- tampoco se configura como un entorno para la formación que podríamos definir preestablecida en función de programas o planes, dígase *e-learning*,
- ni se reduce exclusivamente a un espacio de información selectiva a modo de portal *web*.

### **3.3.4. 2009-2010**

El curso 2009/2010 marca un hito en el desarrollo de la red profesional. Validada la pertinencia del modelo implementado en la provincia de Málaga, se extrapola al resto de provincias andaluzas a través de las instrucciones de 23-09-2009 de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa para la organización y



funcionamiento de los planes para la lectura y el uso de la biblioteca escolar en los centros autorizados para su aplicación durante el curso 2009/2010.

La Red Profesional de Lectura y Biblioteca Escolar de la provincia de Málaga se convierte en la herramienta y el referente principal de información, interconexión, apoyo, comunicación, asesoramiento y colaboración de las coordinadoras y los coordinadores de los programas de intervención en lectura y biblioteca escolar de los centros.

### **3.4. Estructura y funcionamiento de la red profesional**

La red utiliza para la información, la colaboración y la formación una única plataforma (<http://www.cepaxarquia.org/aula/course/view.php?id=37>) alojada en el Centro del Profesorado de la Axarquía.

**Red Profesional de Lectura y Biblioteca Escolar. Málaga** En este momento está usando el acceso para invitados (Entrar)

aula RedLyB. Alojada en el Cep de la Axarquía

**WEB DE REFERENCIA BE/CREA**  
BibliotecaEscolarCREA  
VIII Encuentro Provincial de Lectura y Biblioteca Escolar

Los días 27 y 29 de abril de 2010 se celebrará en el Salón de Actos de la Delegación Provincial de Educación (Edificio de Servicios Múltiples - Edificio Negro), el VIII Encuentro Provincial de Lectura y Biblioteca Escolar.

- Cartel
- Programa
- Inscripción

Durante los días 27 al 30 de abril se realizará, en la planta baja del Edificio Negro, una exposición de materiales de lectura

**Diagrama de temas**

Delegación Provincial de Educación de Málaga

**ZONA A**  
Información y contenidos generales

Exposición de materiales de lectura y biblioteca producidos en los centros educativos de la provincia de Málaga.

**VIII Encuentro Provincial de Lectura y Biblioteca Escolar**

- Cartel
- Programa
- Inscripción

**Redes profesionales LyB**  
Huelva  
Jaén

**Publicación periódica de referencia de la red**  
Boletín Libro Abierto

**Calendario**  
March 2010

Lun	Mar	Mié	Jue	Vie	Sáb	Dom
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

**Clave de eventos**

**Figura 1:** Red Profesional de Lectura y Biblioteca Escolar de la provincia de Málaga alojada en el Centro del Profesorado de la Axarquía (Vélez Málaga)

#### **3.4.1. Responsables del funcionamiento de la red**

Los responsables del funcionamiento de la red profesional generan un modelo funcional con el fin de dar operatividad a los trabajos de todos los agentes que intervienen en su dinamización.



Funciones de dirección asumida por la Coordinación provincial del Plan de Lectura y Biblioteca Escolar (Plan LyB):

- 1.** Observar y supervisar los trabajos desarrollados en la red.
- 2.** Convocar reuniones de los asesores de formación y de los coordinadores de línea.
- 3.** Elaborar protocolos de actuación en colaboración con los asesores de formación.
- 4.** Coordinar las intervenciones para que el trabajo y la cooperación en red se ajusten a los objetivos del Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares.
- 5.** Evaluar, junto a los asesores de formación, el funcionamiento de la red.

Funciones de los coordinadores responsables líneas temáticas de interacción:

- 1.** Promover tareas y centrar las intervenciones de los participantes en el tema de la línea.
- 2.** Seleccionar documentación relevante externa y de elaboración propia y editarla en la red.
- 3.** Promover la elaboración de documentos.
- 4.** Proponer acciones formativas de apoyo a los asesores responsables.
- 5.** Elaborar y comunicar el informe final de línea.

Papel de los asesores:

- 1.** Planificar la formación para los docentes coordinadores de lectura y biblioteca de la red relacionada con el desarrollo de la competencia digital en el uso de la plataforma.
- 2.** Configurar y coordinar las actuaciones de los grupos de trabajo.
- 3.** Coordinarse con los responsables de líneas para el adecuado funcionamiento y dinamización de las mismas.
- 4.** Velar por la impartición de contenidos relacionados con las líneas



temáticas en las reuniones periódicas de los grupos.

**5.** Mantener la información y los contenidos propios de la Zona de los Centros del Profesorado.

**6.** Colaborar en la evaluación y en el buen funcionamiento de la red profesional.

**7.** Detectar necesidades de formación y dar respuesta.

### **3.4.2. *Espacios de interacción de la red profesional***

La red está configurada en cuatro grandes zonas:

#### **ZONA A**

Página web de referencia. Información y contenidos generales. Es responsabilidad de la Dirección de la red, representada en su caso por los responsables de la Delegación Provincial de Educación.

#### **ZONA B**

Configurada por líneas temáticas de interacción, en las que de octubre a enero se reflejan los contenidos de cada línea. Recae la responsabilidad de esta zona en las asesorías de formación de los distintos Centros del Profesorado y en los docentes coordinadores responsables de cada una de las líneas temáticas.

#### **ZONA C**

Centros del Profesorado. La responsabilidad corresponde a los asesores de formación de cada uno de los Centros del Profesorado.

#### **ZONA D**

Repositorio/archivo/histórico de materiales y trabajos de las líneas de la red profesional desarrollados durante cursos anteriores. Responsabilidad de la Dirección de la red, representada por los responsables de la Delegación Provincial de Educación.

### **3.4.3. *Líneas temáticas de interacción de la red profesional en el ámbito de la lectura, la escritura y las bibliotecas escolares (2009-2010)***

#### **1. ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL**

Línea dedicada al desarrollo de las competencias básicas a través de la elaboración de proyectos de trabajo aula-biblioteca escolar y proyectos documentales, del diseño de programas para aprender a investigar e informarse articulados desde la biblioteca escolar, de



intervenciones en el centro relacionadas con la acción relacionada con la utilización de la biblioteca: Conocimiento de la biblioteca y los recursos que ofrece y formación básica de usuarios.

## 2. COMPRENSIÓN LECTORA Y EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

Esta línea se dedica al conocimiento de enfoques y la selección de secuencias didácticas con el fin de mejorar la expresión escrita, la producción de textos, la expresión oral, la conversación y la realización de presentaciones por parte del alumnado. También en la línea temática se abordará el conocimiento y aplicación de estrategias de comprensión lectora.

## 3. EVALUACIÓN

La línea temática 3 aborda los aspectos relacionados con la evaluación del plan para la lectura y el uso de la biblioteca escolar (instrumentos, relación de indicadores, estudios concretos, impacto del uso de la biblioteca en el rendimiento académico del alumnado, evaluación alumnado, uso de portafolios, etc.)

## 4. ACCION DE COLABORACIÓN

Esta línea está dedicada a las acciones que tienen que ver con la implicación de las familias en el programa de intervención en lectura, escritura y biblioteca escolar, a las posibilidades de uso de la biblioteca durante la apertura extraescolar y a los programas específicos con grupos de alumnos para actuaciones de compensación educativa. Asimismo, caben en esta línea todas las iniciativas, actividades e ideas para la creación de Zonas Educativas de Cooperación Bibliotecaria (trabajo cooperativo).

## 5. LÍNEA DE NIVELES INICIALES DE FORMACIÓN

Esta línea temática de interacción de la red tiene como objetivo apoyar al profesorado y a los grupos de trabajo que se encuentran en nivel inicial en la implementación de programas de intervención en lectura, escritura y uso de la biblioteca escolar y en la capacitación profesional en coordinación de planes de lectura y utilización de la biblioteca.

## 6. LECTURAS PROFESIONALES Y NO PROFESIONALES

En esta línea temática todos los participantes podrán reseñar, recomendar, comentar, reflexionar y debatir sobre las lecturas



profesionales y no profesionales que realicen durante el curso escolar (artículos, ensayos, obras literarias...).

### **Estructura de contenidos de las líneas temáticas de interacción**

Cada línea sigue una estructura fija de organización de sus contenidos:

- Descripción de la línea temática
- Responsables y miembros de la línea
- Documentos de referencia
  - documentos de referencia
  - bibliografía específica
  - enlaces internet
- Documentos recibidos de los miembros de la red
- Documentos recibidos de origen externo a los miembros de la red
- Documentos y propuestas en elaboración
- Informe final, elaborado por los coordinadores y coordinadoras responsables de cada línea temática.

#### **3.4.4. *La información, comunicación y trabajo virtual y presencial***

La información y comunicación entre la dirección de la red y sus miembros y viceversa se realizan a través de la plataforma y de la página web de referencia de la red. Durante el curso escolar el profesorado tiene garantizados contactos presenciales de carácter comarcal por medio de las reuniones de los grupos de trabajo adscritos a los Centros del Profesorado y de carácter provincial por medio de tres actuaciones:

- a)** Las reuniones iniciales de información, atención y apoyo de todos los coordinadores de lectura y biblioteca con la coordinación provincial del Plan LyB y de la red.
- b)** La jornada específica de la red profesional en la que se determinan los trabajos y las líneas de actuación para el curso escolar. Es una jornada de día completo.
- c)** El encuentro provincial de lectura y biblioteca escolar. Son dos



tardes completas con la finalidad de analizar los trabajos de la red, de intercambiar experiencias y difundir conocimiento.

### 3.4.5. **Difusión del conocimiento. Repertorio de publicaciones**

La red profesional dispone de canales para la difusión de la información y del conocimiento generados.

a) Boletín *Libro Abierto* de información y apoyo a las bibliotecas escolares de la provincia de Málaga. Publicación de carácter trimestral iniciada en el año 2000 con una tirada media de 1500 ejemplares. Último número publicado: 39, marzo 2010.



**Figura 2:** Libro Abierto 39, marzo 2010

Se editan cuatro números al año y se distribuye a los centros educativos y bibliotecas públicas de Málaga y provincia, a revistas especializadas, a instituciones educativas y culturales, universidades y



otras entidades.

Es una línea de edición prioritaria del equipo de coordinación de esta publicación el aportar la investigación, la información y los modelos de trabajos al profesorado encargado de las bibliotecas escolares relacionado con la utilización de las bibliotecas escolares para proveer al profesorado de marcos de actuación con el que mejorar sus prácticas en la utilización de los recursos educativos.

Contiene orientaciones bibliográficas, reseñas de los recursos enviados por la Consejería de Educación a los centros, información sobre actividades formativas de los Centros del Profesorado referentes a bibliotecas escolares, artículos y estudios sobre el uso pedagógico de la biblioteca escolar... Todos los números están disponibles en pdf. en la web de recursos para la biblioteca escolar mantenida por el equipo del Plan de Lectura y de Biblioteca Escolar de la Delegación de Educación de Málaga

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar/>

Los próximos números se editarán en formato digital



**Figura 3:** Libro Abierto, edición digital

b) Separatas. Hasta el momento los miembros de la red profesional han elaborado 8 separatas sobre temas diversos: Itinerarios literarios, configuración de secciones documentales de aula, proyectos aula-biblioteca escolar, evaluación del desarrollo de los proyectos de lectura y uso de la biblioteca escolar, taller de narrativa, formación del lector



literario.

c) Web de referencia de la red profesional de lectura y biblioteca escolar de la provincia de Málaga

Mantenimiento de contenidos e información actualizada sobre biblioteca escolar, recogiendo todos los materiales publicados, las actuaciones desarrolladas, los documentos de apoyo para el uso de las bibliotecas escolares, las acciones formativas, los informes e instrumentos de evaluación, las publicaciones y experiencias de los centros educativos, las selecciones bibliográficas y los recursos digitales, etc.

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar/>



**Figura 3:** Web de referencia de la red

### **3.5. Evaluación sobre el funcionamiento de la red profesional de lectura y biblioteca escolar**

El reciente *Estudio sobre el desarrollo del plan de lectura y de bibliotecas escolares en la provincia de Málaga. Curso 2008-2009*, aparecido en la separata del boletín *Libro Abierto* nº 37 nos aseguraba en la elección de este modelo.

El estudio, dirigido por el equipo de coordinación del Plan de Lectura y de Biblioteca Escolar (LyB) de la Delegación de Educación de Málaga es



el segundo estudio que se elabora con la finalidad de conocer los niveles de desarrollo de los distintos componentes que intervienen en la implementación del Plan LyB en la provincia de Málaga durante el año académico 2008-2009.

Se analizan debilidades, logros, fortalezas y propuestas de mejora referidos tanto a los elementos periféricos de apoyo (coordinación provincial, formación del profesorado, materiales de apoyo, etc.), como a los componentes de intervención de los centros educativos (política de lectura, labor del equipo de apoyo, implicación del claustro, incorporación del uso de la biblioteca a la práctica docente y al proyecto educativo del centro, servicios bibliotecarios, etc.).

El estudio toma como fuente principal a los agentes que ejercen labores de coordinación en lectura y biblioteca en los 257 centros adscritos a la primera y segunda convocatoria del Plan de Lectura y de Biblioteca Escolar en Málaga. La evaluación se ha planteado sobre 23 dimensiones, cada una de las cuales incorpora criterios / indicadores específicos.

Datos técnicos:

- Muestra: 255 centros (157 de educación primaria y 98 de educación secundaria obligatoria).

Instrumento principal:

- formulario cumplimentado en línea a través de la plataforma de la red profesional por el profesorado coordinador de los proyectos de lectura y planes de uso de las bibliotecas escolares en los centros.

Instrumentos secundarios:

- registro de datos de las acciones de formación llevadas a cabo por los Centros del Profesorado de la provincia de Málaga.
- informes de los coordinadores de línea temática de la red profesional de lectura y biblioteca escolar de Málaga.

### **3.5.1. Indicadores referidos al funcionamiento de la Red Profesional**



- Zona A: Información general.
- Zona B. Líneas de trabajo (estructura, tareas, contenidos...)
- Zona C. Zona de grupos de trabajo.
- Labor desarrollada por los tutores y tutoras de líneas de trabajo.
- Jornada específica de la red profesional
- Encuentro Provincial de Lectura y Biblioteca Escolar
- Formación y aprendizaje adquirido a través del trabajo de la red profesional.
- Propuesta de temas para nuevas líneas de trabajo en la red profesional del curso próximo.

### **3.5.2. Resultados**

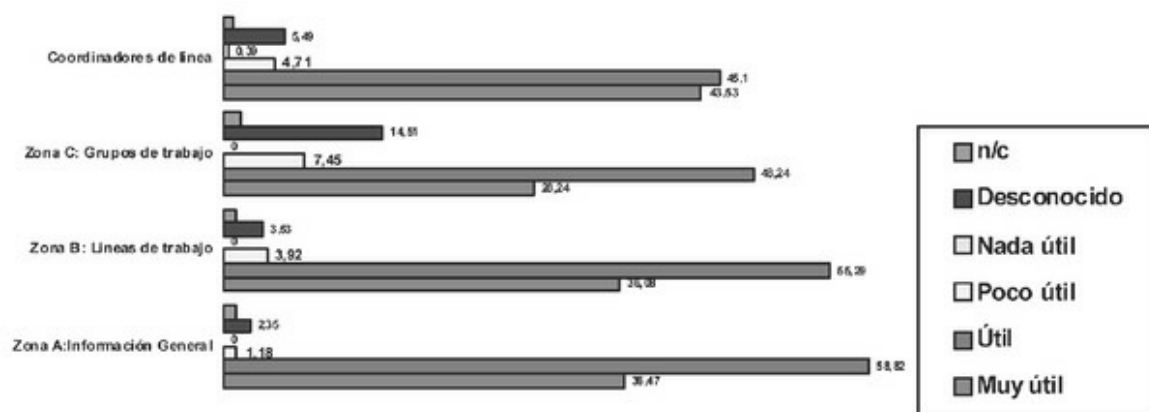
A la red profesional de lectura y biblioteca escolar pertenecen 257 coordinadores LyB de centros, 8 asesores de formación y dos técnicos docentes de la Delegación de Educación. La red utiliza para la información, la colaboración y la formación una única plataforma alojada durante el curso 2008/2009 en el CEP de la Axarquía. (<http://www.cepaxarquia.org/aula/course/view.php?id=37>). Durante este curso se ha permitido la adscripción libre de profesorado no coordinador. Han interactuado alrededor de 450 docentes.

Los Centros del Profesorado han formado Grupos de Trabajo a los que podían adscribirse libremente los coordinadores. Asimismo, los coordinadores LyB han asistido a dos jornadas presenciales de seguimiento, información, formación e intercambio de experiencias.

La configuración de la red profesional ha supuesto un importante esfuerzo de coordinación y ha necesitado de la elaboración de un protocolo de actuación para dotar de coherencia las acciones de los cinco Centros del Profesorado y la Coordinación Provincial en Delegación de Educación.

El gráfico nº 1 refleja el grado de utilidad tanto de las distintas zonas de interacción desarrolladas durante el curso en la plataforma virtual, como la valoración del trabajo realizado por los coordinadores de las siete líneas temáticas operativas.





**Gráfico nº 1:** Zonas y coordinadores de líneas de la Red Profesional de lectura y biblioteca escolar

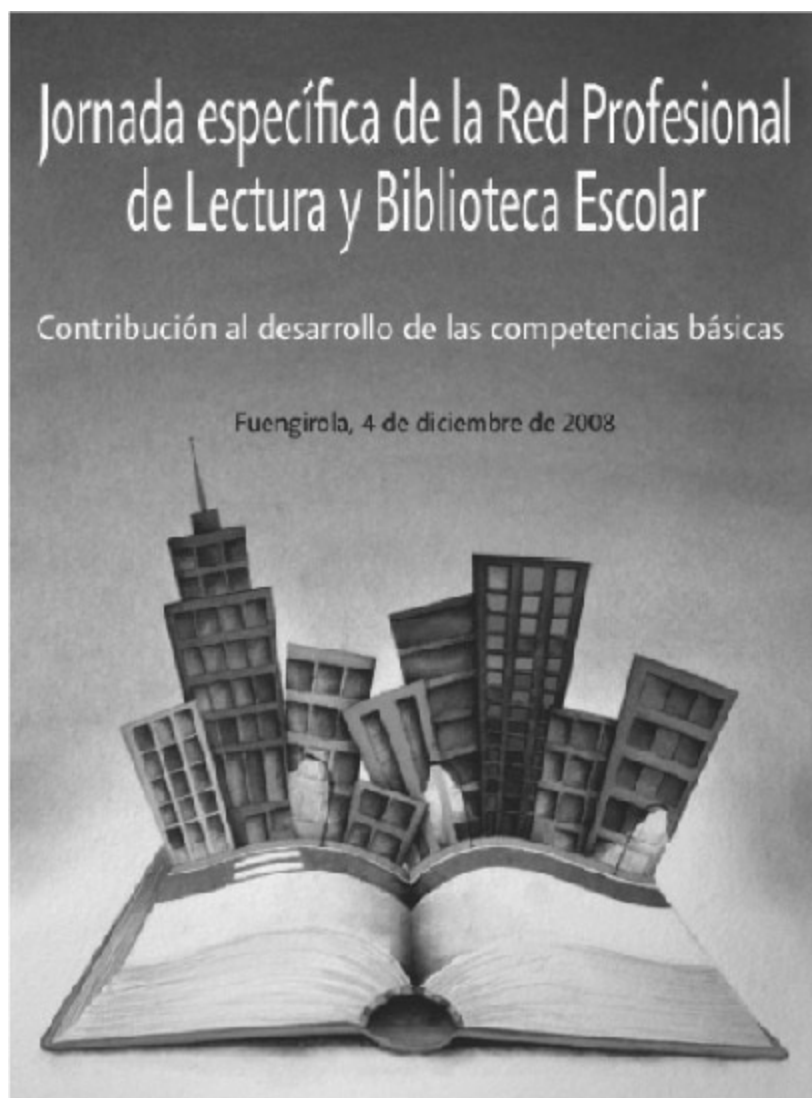
La zona A de información general, que afecta directamente a todos los miembros de la red (legislación, convocatorias, publicaciones, eventos, noticias, documentos orientativos, asesoramiento, etc.) ha obtenido una valoración por parte de los coordinadores de lectura y biblioteca de *muy útil* en el 36,47 por ciento de los casos y de *útil* en el 58,82 por ciento. El 1,18 por ciento la considera *poco útil* y el 2,35 por ciento desconoce el contenido de esta zona A.

La valoración de la zona B es positiva (*muy útil* 36,08 por ciento, *útil* 55,29 por ciento). En la zona B se producen numerosas interacciones por estar configurada por las siete líneas de trabajo que responden a temas relacionados directamente con la implementación de los proyectos lectores de los centros.

La Zona C de la red está dedicada a la comunicación e información de los Grupos de Trabajos con sus respectivos Centros del Profesorado. Los coordinadores LyB pueden adscribirse voluntariamente a los grupos de trabajo que se crean en los Centros del Profesorado para vincularlos a la red profesional.

La labor desarrollada por los coordinadores de línea está ampliamente respaldada por los coordinadores LyB (*muy útil* + *útil* alcanza el 88,63 por ciento). Los coordinadores de líneas temáticas inician su labor en la plataforma el 05-12-2008 y la finalizan el 15-05-2009.

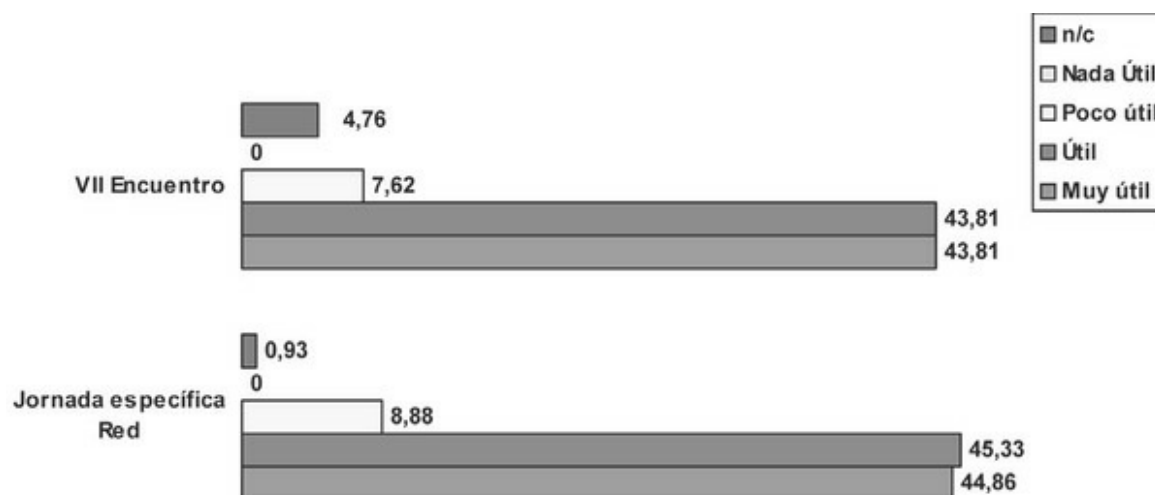




**Figura 4:** Jornadas específica de la red profesional

El gráfico nº 2 muestra la valoración de los dos eventos más significativos en los que el profesorado tiene ocasión de encontrarse para compartir experiencias y formación a lo largo del curso escolar: La Jornada específica de la Red Profesional y el Encuentro Provincial de Lectura y Biblioteca Escolar.





**Gráfico nº 2:** Red profesional. Jornada específica de la red y VII Encuentro Provincial

La II Jornada específica de la Red Profesional de Lectura y Biblioteca escolar se celebró el 4 de diciembre de 2008 en Fuengirola. Los objetivos cumplidos en esta reunión específica de la red profesional fueron:

- Disponer de un momento presencial para la formación, intercambio y reflexión sobre aspectos relacionados con temas específicos de cada línea de trabajo de la Red Profesional.
- Determinar las propuestas, contenidos, tareas y enfoques de trabajo de cada línea (intervención de los siete coordinadores de línea)
- Intercambiar reflexiones y experiencias para enriquecer las tareas de cada línea de trabajo.
- Expresar dificultades, propuestas y potencialidades sobre los temas de trabajo configurados en la Red Profesional
- Formar a los coordinadores en aspectos teóricos de desarrollo de las competencias lectora y escritora (conferencia sobre la política de lectura corresponsable).

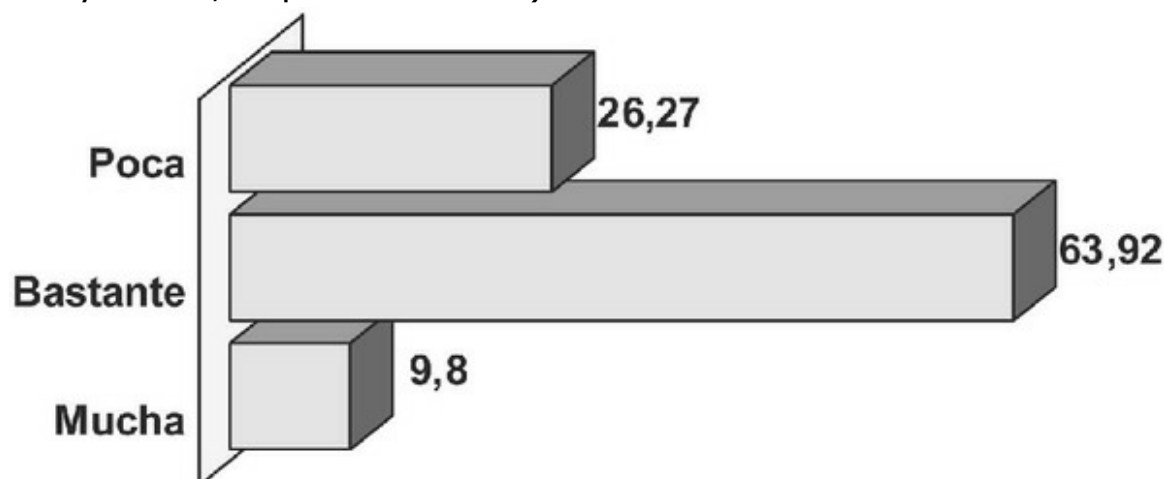
La Jornada específica de la Red es valorada por los que asistieron como *muy útil* por un 44,86 por ciento de los coordinadores y como *útil* por el 45,33 por ciento.

De los docentes coordinadores LyB que afirman que asistieron al VII



Encuentro de Mijas, el 43,81 por ciento lo valoran como *muy útil* y el 43,81 por ciento como *útil*. Por tanto, este evento ha recibido el respaldo mayoritario de los coordinadores LyB (87,62 por ciento).

Como se refleja en el gráfico nº 3, el 83,53 por ciento de los docentes coordinadores LyB valoran positivamente la **formación y el aprendizaje** adquirido a través del trabajo de la interacción en la red profesional LyB durante el curso 2008/2009 (un 36,08 por ciento *muy útil* y un 47,45 por ciento *útil*).



**Gráfico nº 3:** Formación en la red profesional de lectura y biblioteca escolar

Por su parte, los coordinadores de líneas temáticas en sus informes manifiestan:

"La Red se ha consolidado como un excelente espacio para establecer cauces de participación, con un enfoque comunicativo que permite compartir conocimientos, publicar experiencias de los centros, y crear un marco de relación profesional y personal entre los diferentes coordinadores LyB de la provincia".

"La Red también ha sido un punto de encuentro donde se han intercambiado inquietudes y sentimientos sobre el trabajo diario y la situación ante el claustro y el alumnado".

"La Red se ha convertido en un referente para todas aquellas personas de la provincia que están trabajando en la biblioteca escolar".

"Hay que señalar como logro de toda la red, el hecho de que si bien los participantes se han adscrito a líneas concretas, han



intervenido y visitado todas ellas".

### **3.6. Aspectos a tener en cuenta para el óptimo funcionamiento y estabilidad de una red profesional de lectura y biblioteca escolar**

La experiencia acumulada durante los años de funcionamiento de la red profesional ha propiciado un cuerpo de conocimientos que aporta luz a la hora de dar sostenibilidad a su funcionamiento presente y futuro.

#### **a) Referente de in/formación y cooperación**

Una red profesional de lectura y biblioteca escolar no es una actividad formativa al uso (curso, grupo de trabajo, jornada, encuentro virtual, etc.), sino que trasciende la formación para constituir un espacio estratégico de interacción entre los docentes. Éstos, evidentemente, podrán acceder desde la red a la realización de cursos, participar en grupos de trabajo, asistir a encuentros, etc., sin incompatibilidad alguna con su continua presencia activa, virtual y física, en las interacciones y propuestas de cooperación derivadas de su pertenencia a la red. Esta red profesional ha de ser un espacio común de interacción, vinculada al desarrollo de programas específicos en el ámbito de la lectura, escritura y uso de la biblioteca escolar.

Con los medios tecnológicos al alcance, es imprescindible que la red utilice una plataforma virtual (*Moodle*, por ejemplo) y se convierta, insistimos, en una herramienta de información, interconexión, apoyo, comunicación, asesoramiento y colaboración de los coordinadores (principalmente) de los programas de intervención en lectura y biblioteca de los centros.

En definitiva, objetivo primordial de la creación y puesta en marcha de una red profesional es la de constituirse en referente principal del profesorado y de los centros educativos implicados en el desarrollo de planes de intervención en lectura y biblioteca y facilitar medios para dar cobertura a las necesidades de in-formación ligadas al desarrollo de acciones en el centro relacionadas con la política general de lectura y el uso de la biblioteca escolar (formación entre pares).

#### **b) Líneas temáticas de interacción**



Como se ha adelantado, en la red habrá que habilitar una zona para la interacción en las diferentes líneas temáticas que, durante cada curso escolar, los miembros determinen en función de las evaluaciones, el interés de los trabajos y las necesidades profesionales (líneas sobre alfabetización informacional, sobre acciones con las familias, sobre elaboración de blogs, etc.). Los contenidos de las líneas temáticas han de estar indefectiblemente vinculados al desarrollo de intervenciones en lectura, alfabetización informacional y producción de proyectos documentales en las aulas y en las bibliotecas de los centros. Por otro lado, la red ha de tener en cuenta en sus propuestas de interacción, en la estructura de contenidos y en las líneas temáticas, la atención a la diversidad de competencias profesionales de sus miembros.

Las líneas temáticas de interacción y su conducción dependerán de docentes coordinadores de lectura y biblioteca. Para que estos docentes desarrollen la función de responsables de líneas necesitan del apoyo de los asesores y asesoras de formación. Excepcionalmente, también puede ejercer de coordinador de línea un profesor competente (aptitud y actitud) para moderarla y dinamizarla, aunque en el centro educativo no ejerza funciones de responsable de la biblioteca o del plan de lectura.

Una cuestión que la experiencia de trabajo en red ha mostrado particularmente apreciable indica que los coordinadores de líneas temáticas no han de ejercer función de expertos en la red profesional y que conviene su renovación cada año, con el fin de generar de manera horizontal mayor implicación y participación en acciones de esta naturaleza al resto del profesorado.

También aconseja la experiencia que no se debe limitar la interacción en la red; los miembros pueden adscribirse a una línea determinada, pero hay que darles siempre la posibilidad de participar en todas las líneas y zonas que deseen. Incluso, a la red profesional se pueden incorporar nuevos miembros a lo largo del año según se determine y previo acuerdo de los responsables de su funcionamiento.

De especial interés es el que la red fomente la lectura entre sus integrantes a través de la creación de una zona específica o de una línea temática para que compartan tanto las lecturas profesionales



como las personales.

### c) **Estabilidad**

Por un lado, la red necesita para su óptimo funcionamiento de un equipo de trabajo sólido y comprometido; por otro, el ejercicio de dirección de la red profesional es de vital importancia para su estabilidad. Ésta y su coherente funcionamiento dependen fundamentalmente de la capacitación, implicación, trabajo en equipo y coordinación de los miembros responsables; es decir, de los asesores técnicos de la administración educativa y asesores de formación, en primer término, y de los docentes coordinadores de líneas temáticas, en segundo.

Otra actuación que dota de estabilidad a la red profesional consiste en retroalimentar a sus miembros. Este hecho requiere de un compromiso efectivo por parte de la dirección y de los responsables de su funcionamiento, pues la evaluación ha de estar presente siempre, revertir en continuos cambios, adaptaciones, mejoras estratégicas, permitiendo visualizar una progresión en las propuestas de trabajo y en la interacción.

### d) **Información, conocimiento y diseminación**

El trabajo continuo y sostenido en la red genera conocimiento. Garantizar la organización, conservación y difusión de los conocimientos, así como de los materiales producidos es una tarea primordial de la red profesional. Este trabajo requiere la creación de una zona permanente en la plataforma para el histórico. Ahora bien, esta zona o espacio dedicado a histórico no puede convertirse en un cajón de sastre con todo lo que se ha trabajado en cursos anteriores y con función meramente acumulativa. El histórico ha de ser útil tanto para los componentes más estables de la red como para los miembros de nueva incorporación. Esta razón impele a que el histórico se organice por temas principales abordados en la red y recopile aquellos materiales de especial interés para el profesorado que asume función coordinadora de programas de desarrollo de la lectura y/o funciones de responsables de las bibliotecas de los centros.

La cooperación entre pares y la ética de la información son premisas fundamentales para una interacción profesional transparente en la red.



Los documentos que se editen y difundan en la plataforma han de citar las fuentes, respetando autoría y acogiéndose a unos mínimos de presentación y redacción. Los integrantes de la red con función de coordinadores de línea y los asesores de formación son los que ejercerán de editores responsables de esta acción de especial importancia.

Es conveniente que la red profesional disponga de un medio de difusión de carácter periódico para la publicación de materiales de interés generados por los participantes. Asimismo, también es muy provechoso que la red mantenga un sitio web propio de referencia con información, noticias y contenidos actualizados (o bien que se vincule a un sitio web específico).

Otro aspecto a considerar tiene que ver con la necesidad de que en la red se garantice la presencia de información y documentos que reflejen los avances en investigación didáctica y pedagógica en el ámbito de la lectura y la utilización de las bibliotecas escolares. También es de utilidad tanto formativa como informativamente velar por el equilibrio entre las propuestas de carácter teórico e innovador y las experiencias de carácter práctico que se publiquen en la propia red. Aunque la red profesional tenga su espacio virtual disponible para interactuar durante todo el año académico, deben procurarse encuentros físicos de intercambio y comunicación entre sus miembros en varias ocasiones durante el curso escolar a través de la organización de jornadas específicas de la red, encuentros por líneas temáticas, seminarios para los asesores y/o coordinadores de líneas, reuniones por comarcas o zonas geográficas, etc.

#### **e) Centros del Profesorado**

Los Centros del Profesorado son agentes de apoyo en acciones formativas propuestas y/o demandadas por la red y tienen en ésta un sitio para re-conocer el tipo de intervenciones formativas necesarias en el ámbito de la lectura, la escritura y la biblioteca escolar.

También estos centros de formación permanente pueden desarrollar en la red una importante labor de asesoramiento a grupos de trabajo y al profesorado en general, disponiendo de un lugar para el establecimiento de líneas de innovación, investigación y



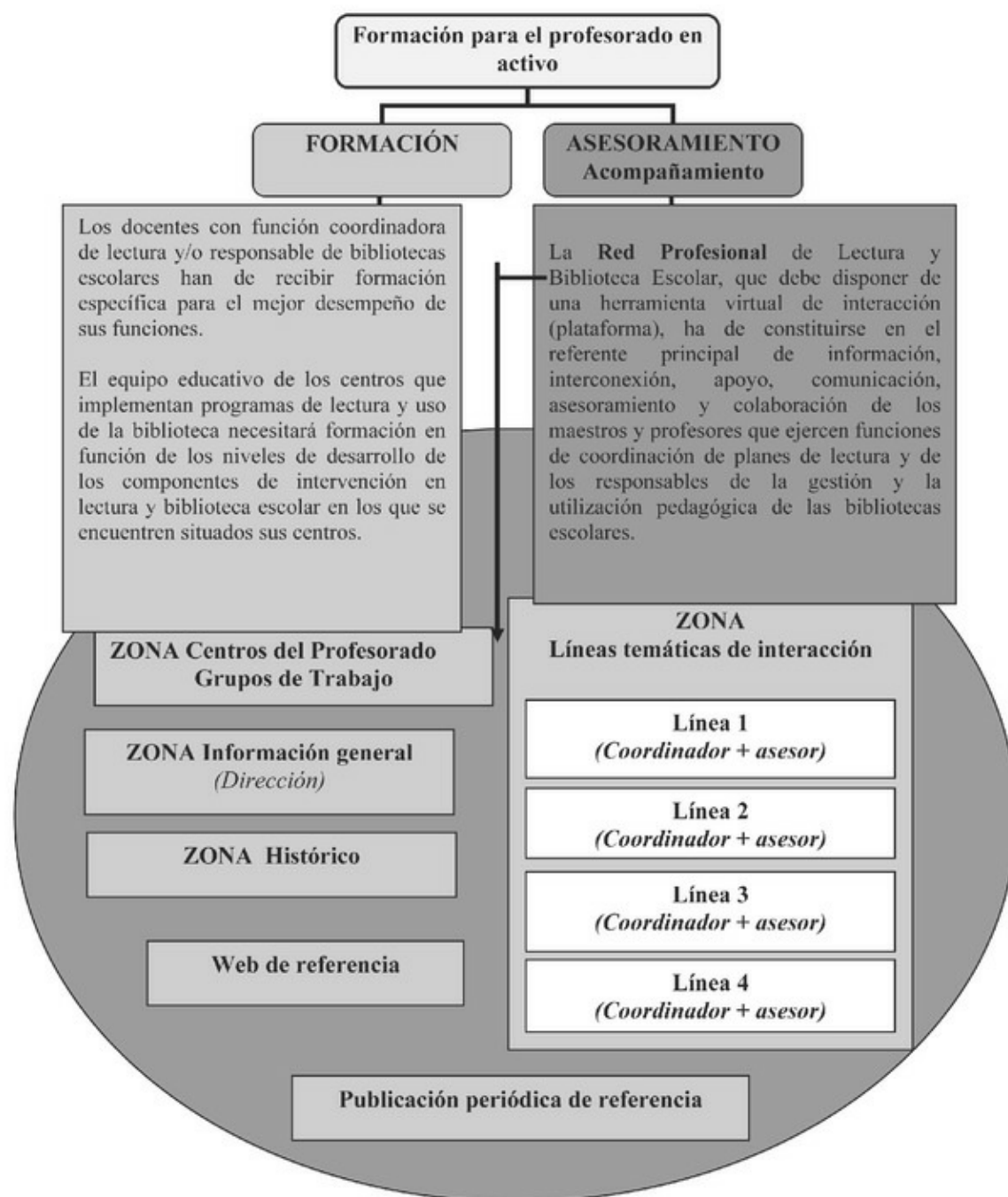
experimentación. Por otra parte, los asesores de formación tienen un espacio relevante de interacción en este entorno virtual, impulsando la creación de grupos de trabajo y vinculándolos a la red a través de la habilitación de una zona específica.

Resulta muy operativo el impulso y creación de grupos de trabajo en situación inicial, es decir, con profesorado que presenta niveles básicos de formación y cuyos centros están en fases germinales en cuanto a la implementación de planes de lectura y explotación de la biblioteca escolar. La tutela de estos grupos la pueden ejercer los coordinadores de lectura o los responsables de bibliotecas escolares de centros más avanzados. Procedería, por tanto, generar para estos grupos en la plataforma una línea temática de interacción que sea referente de sus trabajos y problemas. A su vez, los responsables de las líneas temáticas de interacción pueden formar un grupo de trabajo específico y dar así un paso más para la formación de un equipo de mayor nivel y competencias. Además, pueden actuar de formadores y tutores de grupos de trabajo e impartir módulos para dar cobertura a los itinerarios de formación en los diferentes centros del profesorado, nutriendo de formadores a la propia red de formación. Todo ello queda reflejado en el organigrama del gráfico 4.

#### **f) Supervisión externa**

Para terminar, es beneficioso que bienalmente o cuando se estime oportuno, la dirección de la red convoque y consulte a un *grupo de conocimiento* que actúe como observador del funcionamiento de la red y de las interacciones que en ella se dan con el objeto de que realice propuestas de mejora. Como recomendación, este grupo han de integrarlo profesionales de la docencia, la biblioteconomía, la documentación y las tecnologías de la información y la comunicación.





**Gráfico nº 4:** Organigrama

## REFERENCIAS

Acuerdo de 23 de enero de 2007, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares en los Centros Educativos Públicos de Andalucía. BOJA núm. 29 de 8 de febrero de 2007. Disponible en:

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/29/d/updf/d1.pdf>

García, J. y Luque, J.M. (2009). Estudio sobre el desarrollo del plan de



lectura y de bibliotecas escolares en la provincia de Málaga. Separata del boletín *Libro Abierto* 37. Málaga: Junta de Andalucía, Delegación Provincial de la Consejería de Educación.

Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Pirámide.

Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

Instrucciones de 23-09-2009 de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa para la organización y funcionamiento de los planes para la lectura y el uso de la biblioteca escolar en los centros autorizados para su aplicación durante el curso 2009/2010.

Moreno Rodríguez, E. (2008). La red profesional de lectura y biblioteca escolar de la provincia de Málaga. Un recorrido sostenible. Boletín *Libro Abierto* nº 34, de la página 2 a la 7. Málaga: Junta de Andalucía, Delegación Provincial de la Consejería de Educación. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar/images/Mis dic08%20.pdf>

Orden de 6 de septiembre de 2002, por la que se establece el marco de actuación de los Centros del Profesorado para promover la formación en grupos de trabajo y estimular la consolidación de redes profesionales. BOJA nº 118 de 8 de octubre de 2002.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Red Profesional de Lectura y Biblioteca Escolar de la Provincia de Málaga. Disponible en: <http://www.cepaxarquia.org/aula/course/view.php?id=37>

#### **4. TALLER DE INDUCCIÓN DE PROMOTORES DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (TIPIE). UNA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

**Liliana Suárez Téllez**

**Pedro Ortega Cuenca**

**María Eugenia Ramírez Solís**

Centro de Formación e Innovación Educativa, IPN



CECyT Wilfrido Massieu del IPN

CECyT Luis Enrique Erro y CFIE del IPN

#### **4.1. Introducción**

Las principales referencias del quehacer del Instituto Politécnico Nacional de México son el Modelo Educativo y el Modelo de Integración Social. Ambos modelos se proponen identificar las vías que permitan avanzar hacia mayores niveles de calidad y pertinencia; son el eje conceptual de la transformación institucional y, al mismo tiempo, constituyen las guías para conducir el trabajo cotidiano de la comunidad politécnica.

El Modelo Educativo propone una concepción del proceso educativo que contrasta fuertemente con las prácticas actuales del Instituto. En este modelo se promueve una formación integral y de alta calidad, centrada en el aprendizaje del estudiante. Para lograr esto se requiere de programas formativos flexibles que incorporen la posibilidad de tránsito entre modalidades, programas, niveles y unidades académicas, así como la diversificación y el robustecimiento de los espacios de aprendizaje, además de cambios sustanciales en los enfoques didácticos, que propicien una cultura de la innovación, la capacidad creativa e impregnen todos los procesos con el uso responsable de las TIC. La formación que resulte de la aplicación del modelo debe facultar a sus egresados para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida y para sobresalir en el ejercicio de su profesión tanto en el país como fuera de él. El modelo no se limita a la formación, sino que se ocupa de las otras funciones, como la investigación, la vinculación, la extensión y la difusión, intensificando la relación del Instituto con la sociedad a la que sirve.

Por su parte, el Modelo de Integración Social define la misión social del Instituto y su relación con los distintos sectores de la sociedad como una interacción responsable y enriquecedora, que propicia la participación conjunta en la identificación de problemas y en los planes y acciones para darles solución. El Modelo de Integración Social retoma, redefine y precisa las funciones tradicionales de vinculación y extensión mediante acciones acordes con las demandas de la sociedad actual, como la cooperación interinstitucional y la internacionalización,



propiciando innovaciones en las formas de organización del trabajo al interior del IPN, y la formación y la consolidación de cuerpos colegiados que estén en condiciones de establecer una vinculación con el entorno creativa, pertinente y mutuamente provechosa.

#### **4.2. *La innovación en el modelo educativo***

El Modelo Educativo del IPN señala las características que promueven una formación integral y de alta calidad, orientada hacia el estudiante y su aprendizaje, en su concepción del proceso educativo. El papel de la innovación se destaca con tres énfasis, como un aspecto de la sociedad del conocimiento, como una de las capacidades que se debe considerar en la formación de los estudiantes y como una estrategia institucional para el logro de sus objetivos.

a) La innovación como un aspecto de la sociedad del conocimiento.

Las nuevas realidades que hoy se viven se deben a una multiplicidad de factores que se evidencian al constatar las grandes modificaciones acaecidas en los sistemas productivos, comerciales y financieros, las innovaciones tecnológicas y los problemas nacionales, entre otros. La difusión de conocimientos y la innovación son expresiones constantes en las megatendencias de la época actual, la globalización y la sociedad del conocimiento.

La idea central de la sociedad del conocimiento es que el conocimiento constituye el factor más importante, no sólo en la educación, sino en los procesos sociales, políticos y económicos. La gestión del conocimiento constituye una referencia indispensable que devuelve a la educación una idea de conocimiento redefinida en función de su potencial económico. Con la noción de capital humano como la capacidad de generar conocimiento nuevo en cualquier campo del saber humano se destaca el valor económico del conocimiento nuevo, o con usos nuevos, ligado a un sistema complejo de relaciones. El conocimiento siempre tuvo un papel central en el medio académico y sesgó fuertemente, en ocasiones, el quehacer educativo. Las consecuencias del valor económico, social y político del conocimiento regresan a las instituciones educativas en forma de nuevas demandas. La innovación, en particular la educativa, adquiere, en consecuencia, una importancia mayor.



En este contexto se reconoce a las instituciones educativas como generadoras, transformadoras, transmisoras y usuarias del conocimiento y, por tanto, éstas tienen un papel determinante en la relación entre la capacidad tecnológica de un país y las políticas y los programas en materia educativa y de ciencia y tecnología. Por eso, las instituciones de educación superior deben atender nuevas demandas y requerimientos en relación con esta generación o transmisión de conocimiento, en particular deben "tener estructuras adecuadas que impulsen la creatividad y la innovación" (IPN, 2004, P01, 13), ser más efectivas en su impacto en el desarrollo regional, atender nuevos tipos de estudiantes y flexibilizarse para permitir nuevas formas de generación, transferencia y aplicación de conocimiento. En una sociedad del conocimiento se sostiene que las ideas se consideran un bien porque tienen un impacto en el crecimiento económico mediante descubrimientos e innovaciones.

Pero al mismo tiempo hay que considerar que los procesos de cambio y de innovación toman en cuenta el ámbito social, sobre todo en lo que toca a la desigualdad de oportunidades y riquezas.

b) La innovación como una capacidad a desarrollar en la formación de los estudiantes.

Las metodologías de enseñanza deben tener la cualidad de integrar los programas formativos flexibles que requiere la nueva concepción del Modelo Educativo. Estas metodologías de enseñanza dan prioridad a la innovación, la capacidad creativa y el uso intensivo de las TIC.

El cambio es necesario debido al estado actual de los programas de estudio de los niveles medio superior y superior que tienen características que inhiben la innovación y el diseño de estrategias de aprendizaje alternativas, la colaboración intra e inter institucional, y la incorporación de experiencias de aprendizaje en entornos y modalidades diversas. Y, por tanto, estas circunstancias no facilitan la movilidad entre programas y modalidades y tampoco favorecen que los materiales didácticos estén en concordancia con la innovación tecnológica y con las nuevas necesidades de los estudiantes (IPN, 2004, P01, 49-50). A diferencia de lo que ocurre actualmente, en el Modelo Educativo se tiene como objetivo el desarrollo armónico de las



dimensiones del estudiante al integrar conocimientos profesionales, conocimientos básicos y valores que promuevan actitudes y el desarrollo de habilidades y destrezas para innovar y emprender. Con estas características se podrá avanzar para cumplir con la prospectiva del IPN para el año 2025 que está sustentada en una relación entre el Modelo de Integración Social y el Modelo Educativo que impulse la formación emprendedora, la innovación y el liderazgo social.

c) La innovación como una estrategia institucional para el logro de los objetivos de la Reforma.

El Modelo Educativo implica cambios en las prácticas institucionales. Particularmente hace referencia a los cambios en profesores, estudiantes e infraestructura, que han de realizarse sobre la base de la flexibilidad y la capacidad de innovación requeridas actualmente en la construcción del conocimiento. Se menciona la investigación como una actividad que se debe incorporar a los procesos de formación de estudiantes y profesores. En especial con respecto a los profesores, debe acompañarse de mecanismos para la retroalimentación de los procesos formativos y su innovación. Sin olvidar que el trabajo en red exige la participación conjunta de directivos, investigadores, docentes y personal de apoyo.

En el Modelo Educativo se formula una definición operativa, no exhaustiva, de cómo debe funcionar la innovación en la estructura organizativa para lograr que los procesos estén centrados en el aprendizaje: "Traduce la innovación en flexibilización de planes y programas que reconocen las diferencias y requerimientos de los estudiantes." (IPN, 2004, P01, 13). Los cambios en los procesos deberán lograr los objetivos que se delinean en la visión para el 2025: mayor flexibilidad, capacidad de innovación constante, nuevas estructuras que le permitan la colaboración horizontal, una oferta de servicios educativos pertinente y actualizada que mantenga los mecanismos de ajuste permanente y participación del sector productivo en su diseño, definición y seguimiento.

Una de las herramientas diseñadas para realizar las acciones de innovación, en el marco de la Reforma Académica, es el Convenio por la Calidad y la Innovación, en el que se definen los objetivos y metas



de cada Unidad Académica y se plasman los compromisos recíprocos de la Administración Central y cada una de dichas unidades (IPN, 2004, P19, 9-10).

Se trata de un instrumento de concertación y negociación que, utilizando la planeación estratégica con un enfoque de sistemas, considera a la Unidad Académica como unidad básica de cambio. Así, la Unidad Académica se convierte en el referente de la innovación para el desarrollo institucional.

#### **4.3. Centro de Formación e Innovación Educativa**

El Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) tiene como una parte fundamental de su misión promover la innovación educativa en todos los ámbitos y niveles del Instituto. En su misión se afirma que "es la instancia dependiente de la Secretaría Académica del Instituto Politécnico Nacional, que dirige el desarrollo del talento humano desde, en, a través y para la innovación educativa, que consolide, con compromiso social, el cambio sistemático y participativo en el quehacer Institucional" (CFIE, 2006).

El IPN se ha propuesto realizar una Reforma Académica Integral. Las innovaciones educativas y el desarrollo de una cultura de la innovación han resultado fundamentales en la concreción de las reformas en otros países con sistemas educativos más eficientes. Los proyectos de innovación permiten encauzar las iniciativas de los actores educativos, incrementando las probabilidades de lograr los cambios de fondo, duraderos, que requieren las instituciones para avanzar en la realización de su visión.

El Modelo de Innovación Educativa constituye un marco para la realización de los proyectos de innovación y para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. La formación y el desarrollo de una cultura de la innovación requieren de una reflexión sistemática sobre el efecto acumulado de múltiples innovaciones educativas, por un lado, y de estrategias para la modificación de prácticas, pautas, valores y supuestos personales y organizacionales, por otro lado.

#### **4.4. Seminario Permanente de Innovación Educativa**

El Centro de Formación e Innovación Educativa <sup>(6)</sup>, con el apoyo de



un grupo de profesores e investigadores (7) formados en la instrumentación de proyectos de innovación educativa diseñaron un proyecto de formación en innovación educativa concretado en un Seminario Permanente de Innovación Educativa del Centro de Formación e Innovación Educativa del Instituto Politécnico Nacional de México (SPIE-CFIE) como una estrategia para la transformación de las funciones sustantivas de una institución educativa.

Con el SPIE-CFIE-IPN se ha generado un espacio de interacción y reflexión que propicia la formación de expertos en Innovación Educativa que tengan un conocimiento sólido, pero sobre todo que puedan realizar proyectos de auténtica Innovación Educativa en el Instituto Politécnico Nacional (IPN). El Modelo de Innovación Educativa (IPN, 2005) constituye el marco para el diseño, la realización y la evaluación de los proyectos de innovación y para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. En la descripción del SPIE-CFIE-IPN mostramos las relaciones de la Innovación Educativa y la profesionalización, la calidad, la creatividad, la investigación educativa, la gestión del conocimiento, el desarrollo organizacional y las estrategias para desarrollar la innovación educativa. A partir del esclarecimiento de estas relaciones, a mediano plazo, la comunidad del SPIE-CFIE-IPN se ocupará del diseño de políticas y estrategias institucionales que se concreten en un plan institucional de IE para la transformación del IPN. Así mismo, se busca integrar, como un nodo activo, a la comunidad del SPIE-CFIE-IPN en las redes de Innovación Educativa que hay en el país y en el mundo.

#### ***4.5. Taller de inducción de promotores de innovación educativa***

La estrategia del segundo ciclo del SPIE es que cada unidad académica del IPN sea una sede, para ello se le ha solicitado a cada Director elija a una persona que será el "Promotor de Innovación Educativa" en su Unidad Académica el cual se encargará de coordinar y articular las actividades del seminario en cada sede, para lo cual será capacitado a través del "Taller de Inducción de Promotores de Innovación Educativa". Con este taller se espera capacitar a los promotores de innovación educativa para que coordinen las sesiones del Seminario



Permanente de Innovación Educativa. Pero también para que, mediante proyectos de innovación educativa, contribuyan a una transformación de las Unidades Académicas que permita el cumplimiento cabal de la misión y concrete avances en la realización de la visión institucional y para que coordinen la formación de expertos en Innovación Educativa (IE) que puedan reflexionar, con conocimiento sólido, y realizar proyectos de auténtica innovación educativa en el IPN.

#### **4.6. Conclusiones**

El crecimiento del SPIE con un modelo reticular de nodos seguros constituye un paso más en el fortalecimiento de una cultura de la innovación en el IPN pero, sobre todo, representa un reto para que las acciones emprendidas en el Instituto se beneficien del medio privilegiado que es la innovación educativa, con sus muchas herramientas y conocimiento acumulado en décadas de aprendizaje y conduzcan a la transformación auténtica de las funciones sustantivas del IPN, mejorando el cumplimiento de su misión y dando pasos firmes para la realización de la visión.

#### **REFERENCIAS**

- Aguerrondo, I.; Xifra, S.; Lugo, M.; Pogre, P.; Rossi, M. y Tadei, P. (2002). *Escuelas del Futuro (trilogía) I. Cómo piensan las escuelas que innovan. Papers Educación*, Buenos Aires.
- Albano, S. (1999). *La gestión del conocimiento*. Seminario ofrecido en el Instituto CAPACYT. Obtenido de <http://www.aprender.org.ar/aprender/articulos/doc-base.html>
- Anuies. (2000). *La educación superior en el siglo XXI*. México: Autor.
- Blanco, R. y Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello-UNESCO.
- Bovermann, T. y Russell, F.W. (2004). *A Culture of Innovation and the Building of Knowledge Societies*. París: UNESCO.
- Bogue, E. G. & Saunders, R. L. (1992). *The evidence for quality*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cantón, I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe.



Chevallard, Y.; Bosch, M. y Gascón, J. (1997). *Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: SEP/U.

Csiksentmihaly, M. (1998). *Creatividad*. Barcelona: Paidós.

COMIE (2003). *La Investigación Educativa en México 1992-2002*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

De la Herrán, A. (2003). Evaluación de lastres para la creatividad. *Revista Creatividad y Sociedad* (4), 9-16.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En MC. Wittrock. (Ed.). *La Investigación de la Enseñanza, II Métodos cualitativos y de observación*, 195-301. Barcelona: Paidós.

Escudero, J. M. (1990). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En Actas Congreso Interuniversitario de Organización Escolar: 189-222. Barcelona.

Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. En A. Gewerc (2005). El uso de weblogs en la docencia universitaria, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1). Recuperado el 2 de septiembre del 2008 de: [http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario\\_4\\_1.htm](http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm)

Hargreaves, A.; Liebermann, M.; Fullan, M. y Hopkins, D. (Eds.). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer, p. 214-228.

Gather, M. (2000). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.

Hargreaves, A. (1999). Schools and the future: the Key Role of Innovation. En *Innovating Schools*. Centre for Educational Research and Innovation. París: OECD.

Havelock, R.G. y Huberman, A.M. (1977). *Solving educational problems: the theory and reality of innovation in developing countries*. Suiza: UNESCO.

Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. Francia: UNESCO.

IPN (2005). Diseñemos el futuro. Materiales para la Reforma. 19 volúmenes. <http://www.ipn.mx/modelo>



Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. Costa Rica: Alforja.

Kowch, E. y Schwier, R. Characteristics of Technology-Based Virtual Learning Communities  
<http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/communities/cc>

Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage.

OCDE. (2004). *Background OECD Papers: The Schooling Scenarios. International Schooling for Tomorrow Forum*. Ontario: CERI/OECD.

OCDE (2006). *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Madrid (España): Santillana.

OCDE (2008). *Education at a Glance*. France: CERI.

OCDE (2008). *Sustainable Development*. France: CERI.

OCDE (2008). *Handbook on Constructing Composite Indicators*. France: CERI.

OCDE (2008). *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. France: CERI.

OCDE (2008). *Trends Shaping Education*. France: CERI.

OCDE (2009). Higher Education to 2030 (Vol. 1): *Demography*. France: CERI.

Ontoria, A.; Gómez, J. y Molina, A. (1999). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid: Narcea.

Ortega, P.; Ramírez, M.E.; Torres, J.L.; López, A.E.; Servín, Y.; Suárez, L. y Ruiz, B. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*. ISSN 1138-2783, Vol. 10, Nº 1-2, 2007, 145-173.

Pérez, F. (2004). Las universidades en la sociedad del conocimiento: financiación de la enseñanza superior y la investigación. Universitat de València & Ivie CRUE. Obtenida en [www.crue.org/jornadasEnero2004FranciscoPerez.pdf](http://www.crue.org/jornadasEnero2004FranciscoPerez.pdf)

Perkins, D. (1995). *Smart Schools. From Training Memories to Educating Minds*. New York: The Free Press.

Rivas, M. (2000). *Innovación educativa*. Madrid: Síntesis.

Schoenfeld, A. (2006). *Problem Solving from Cradle to Grave*. *Annales*



- de Didactique et de Sciences Cognitives*, Volume 11, p. 41-73.
- Seltzer, K. y Bentley, T. (2000). *La era de la creatividad. Conocimientos y habilidades para una nueva sociedad*. Madrid: Aula XXI/ Santillana.
- SEP (2008). Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior. Portal SEP.
- SEP (2008). Competencias genéricas y el perfil del egresado de la Educación Media Superior. Portal SEP.
- SEP (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Portal SEP.
- SEP (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior. Portal SEP.
- SEP (2008). Seminario Usos y Difusión de ENLACE. Portal SEP.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de innovación en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- Toranzos, L. et al. (1996) El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 10, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <http://www.campus-oei.org/oeivirt/fp/cuad1a05.htm>.
- Torre, S. de la (1997). *Creatividad y Formación*. México: Trillas.
- Torre, S. de la (1997). *La innovación educativa*. Madrid: Dykinson.
- Tristá, B. (2004). *Introducción a la administración académica*. México: UAM-X.
- Tuning Project. (2008). Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Universidad de Deusto.
- UNESCO. (2005). Formación docente y las tecnologías de información y comunicación. Santiago, Chile: OREALC / UNESCO.
- Zapata, M. (2007). La profesión docente en la sociedad de la información, nuevas dimensiones: La ética del trabajo. *RED. Revista de Educación a Distancia*, Año VI. Número 18, <http://www.um.es/ead/red/18/etica.pdf>

## **5. INTERFICIE EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS**

**Glòria Jové Monclús**

**Ester A. Betrián Villas**



## **Maria Angels Marsellés Vidal**

Facultad de Ciencias de la Educación, UdL

Centro de Arte La Panera

*Todo ello hace que la exposición se convierta en una interfaz, un cruce atravesado por los puentes conceptuales que se van trazando entre*

*las obras y que hacen posible, como decía Heidegger, que las orillas - es decir,*

*las obras- emerjan como tales sólo cuando los puentes cruzan las corrientes.*

(Interficie, Centro de Arte la Panera)

### **5.1. Trabajo en red y calidad de vida en la formación de los maestros**

Para poder comprender y mejorar la realidad en la que estamos, es necesario atender a lo que se ha dicho, lo que se ha hecho y lo que se ha investigado en ámbitos concretos. Tradicionalmente la investigación ha tenido un claro componente disciplinar, los psicólogos han investigado sobre psicología, los pedagogos sobre pedagogía, los sociólogos sobre sociología... aunque muchos de ellos hayan centrado su punto de mira en la educación y en cómo podemos concretar las situaciones educativas para formar ciudadanos.

Ello ha comportado que se ha dicho mucho sobre lo que se tiene que hacer, sobre lo que debería hacerse y sobre lo que no se hace. Hay trabajos también que centran su punto de mira en comprender y analizar el como el maestro y profesor aprende a partir de su experiencia incorporando planteamientos teóricos y conceptuales. Estos evidencian que hay muchas maneras de aprender (Pozo, 2006) y que es necesario promover el cambio conceptual desde la formación del profesorado (Martín, Cervi, 2006, en Pozo, 2006) para que el profesorado aprenda a cuestionarse y a mirar desde múltiples perspectivas lo que pasa en los procesos de enseñanza - aprendizaje de los que forma parte.

Interesa saber más sobre como el conocimiento se puede construir con el maestro y el profesor y /o como éste lo reconstruye, lo hace suyo para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la vida en las



aulas. Para ello es necesario que centremos la mirada en la formación en general y muy especialmente en la formación inicial.

Nosotros los profesores de universidad formamos maestros, pero ¿qué hacemos en nuestras aulas? Esta comunicación pretende situar la importancia de centrar miradas no solo en lo que pasa en las aulas de los otros, sino en lo que realmente pasa en nuestras aulas universitarias y lo que puede pasar para que la formación de futuros maestros sea de calidad. Necesitamos maestros capaces, en palabras de Gimeno (2003) "de hacer compatibles el gusto, los afectos, el placer de aprender, la formación y el progreso". Que sean personas que aprendan a "pensar" ya "convivir" en la sociedad del conocimiento y se formen para ir más allá de ésta.

Morin (2003) aboga por la necesidad en el siglo XXI de abordar los problemas desde perspectivas interdisciplinares y transdisciplinares. Las disciplinas por sí solas nos presentan una vida fragmentada independiente de aquello que le rodea. La cuestión es ¿podemos percibir la vida desde un solo campo disciplinario? Consideramos que nuestra interrelación con el medio se debe comprender desde una interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, donde los diferentes saberes se conectan. La interdisciplinariedad se concibe como la transferencia de métodos de una disciplina a otra. A diferencia de ésta, la transdisciplinariedad investiga más allá de las disciplinas, navegando a través de ellas. Mediante esta pretendemos una comprensión del mundo desde los conocimientos como una unidad, como una totalidad, desde sus interrelaciones, más que desde la suma de sus perspectivas (Nicolescu, 1996). Estos planteamientos son los que nos ha llevado a plantearnos una serie de cuestiones a tener en cuenta en la formación de maestro.

- ¿Qué tipo de procesos de enseñanza-aprendizaje debemos construir en la universidad en la formación de maestros ya que necesitamos desarrollar una pedagogía de la complejidad-una estructura educativa capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases heterogéneas (lingüístico, académico, social, emocional...) de manera que las tareas académicas deben ser atractivas y desafiantes (Gimeno, 1999).



- ¿Qué experiencias debemos promover en la formación de maestros para que no pase en palabras de Santos Guerra, que lo que somos y lo que hacemos suena tan fuerte al oído de nuestros alumnos que les impide escuchar lo que decimos?

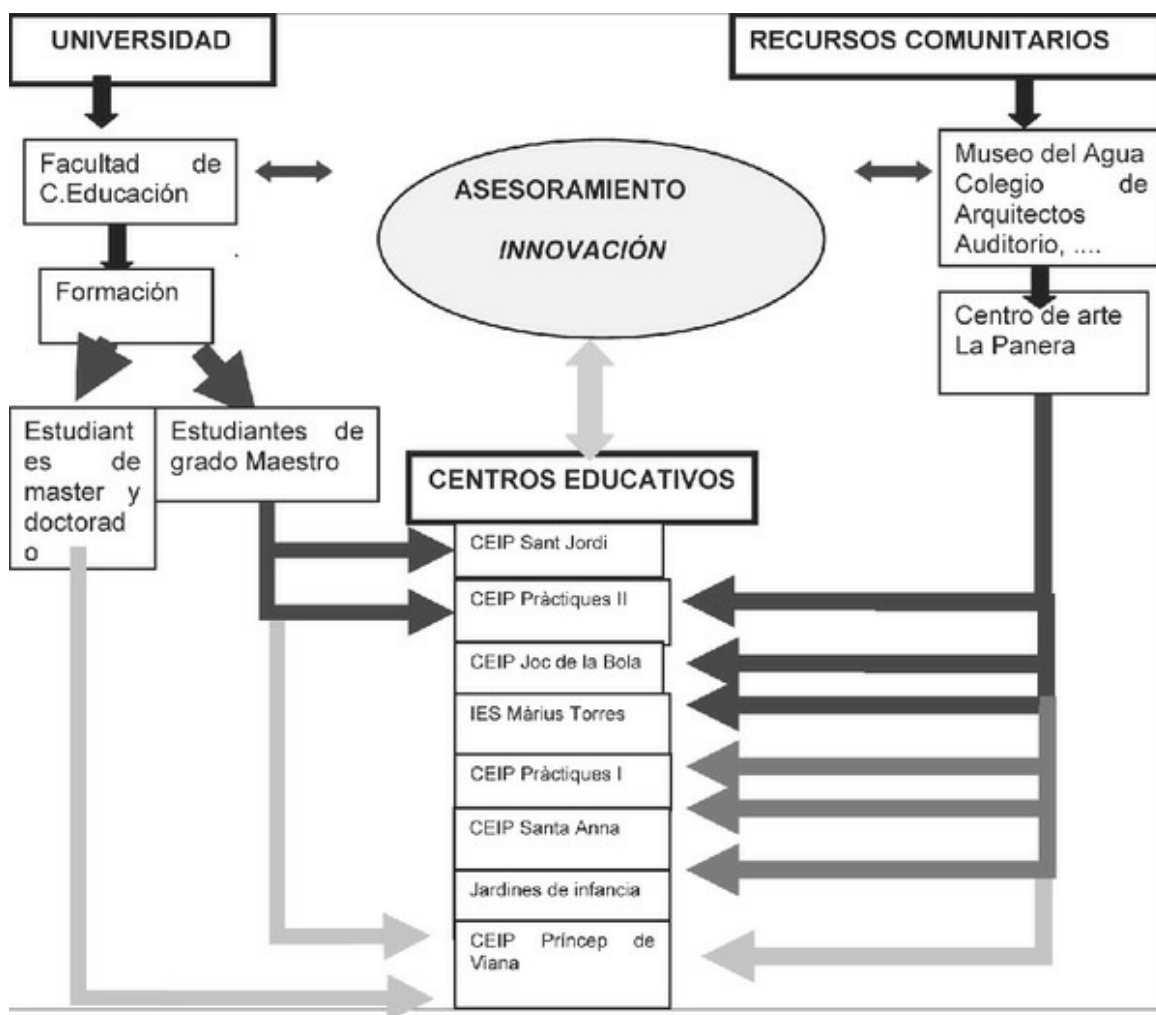
En la Universidad de Lleida y en concreto en la formación de maestros titulación educación especial hemos dado mucha importancia a los contextos prácticos y al prácticum hasta el punto de situarlo como el eje vertebrador de los procesos de innovación y de cambio en la docencia universitaria. (Jové, 1998 y Jové y Valls, 1999).

Nos atrevemos a decir que si actualmente estamos realizando lo que aquí presentaremos es consecuencia de haber dado mucha importancia a los procesos de formación en contextos prácticos. Gracias a ellos y a la interrelación que he hemos hecho con los centros hemos aprendido todos y este proceso es el que nos ha permitido diseñar, desarrollar y evaluar las prácticas en la titulación (Jové 2004, Jové *et al.* 2007) **(8)** .

A raíz de este trabajo con los contextos prácticos entramos en relación con el Centro de Arte la Panera (Jové *et al.* 2008, Jové *et al.* 2009). Hasta el curso 2007-2008 evidenciamos que nuestros estudiantes, futuros maestros estaban en contacto con los recursos comunitarios a través del trabajo que realizaban en los contextos prácticos pero no por el trabajo que promovíamos desde las aulas universitarias. Fue por ello que decimos conjuntamente con la profesional del servicio educativo del centro de arte la Panera de iniciar la asignatura de Aspectos didácticos y organizativos de la Educación Especial a partir de una visita al Centro de Arte **(9)** . Uno de los ejes de trabajo que abordamos en esta asignatura es todo lo referente a la construcción de la identidad personal y profesional de los estudiantes como futuros maestros y ciudadanos.

Las relaciones que se establecemos entre la Universidad de Lleida, los recursos comunitarios y los centros educativos, queda visualizado en el esquema 1.





**Esquema 1.** Relaciones establecidas entre la universidad, los centros educativos y los recursos comunitarios, cuyo eje vertebrador es el asesoramiento.

El grado de interacción y feedback entre los centros educativos y el centro de arte varía como puede verse en los colores de las flechas del esquema (por ejemplo, los centros educativos con una flecha azul intenso nos indican una relación puntual y más concreta; los centros educativos con una flecha azul claro, indican una relación más interactiva y, finalmente, el centro educativo con una flecha verde indica que la relación es continua, interactiva y de trabajo en red). Lo mismo sucede con las relaciones que establece Facultad de Ciencias de la Educación con los tres centros educativos en los que los estudiantes realizan prácticas un día a la semana. Las flechas coloreadas de verde indican las relaciones que se establecen entre estas dos instituciones (Facultad y Centro de Arte) y los centros educativos, relaciones que se



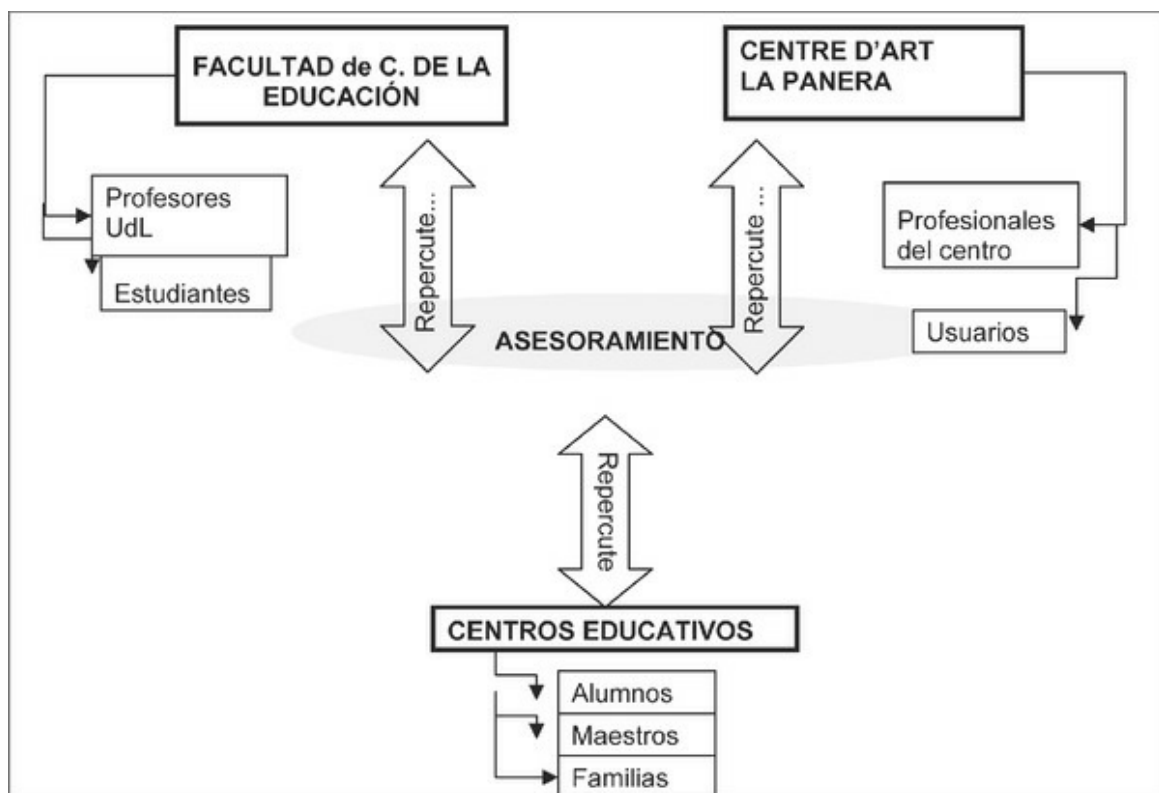
enriquecen con el asesoramiento (Huerta y Romá, 2008).

Algunas conclusiones del trabajo en red, así como algunas implicaciones que ha generado está estructurado en base a algunas aportaciones teóricas (Civís *et al.*, 2007) desde la corresponsabilidad real de todos los agentes implicados. A pesar de ello se estructura desde el liderazgo que ejerce la profesora de la UdL. La función principal de este liderazgo es hacer de puente entre el centro escolar y los recursos comunitarios, en este caso concreto, con el Centro de Arte la Panera.

Pero en todo momento se ha ido construyendo como un liderazgo compartido con los otros profesionales que están implicados, de forma que en un momento determinado puede adquirir más protagonismo como líder un profesional del centro de arte, o un maestro del centro, o un estudiante.... Dependiendo en parte de lo que se vaya concretando en el proceso, estableciendo relaciones desde el respeto y enriquecimiento mutuo.

Una vez más hay que comentar que el proyecto lo hemos forjado paso a paso y lo estamos construyendo desde el marco conceptual de la complejidad. Podemos decir que el método que concretamos es una estrategia que permite y genera una formación para todos los agentes implicados en el proceso: desde la formación inicial de los estudiantes de la Facultad a la formación continua de los profesores de la Facultad, de los profesionales del servicio educativo del centro de arte y de los maestros de la escuela (véase esquema 2).





**Esquema 2.** Interrelaciones construidas en el trabajo en red entre la Facultad de Ciencias de la educación, el Centro de Arte la Panera y los Centros Educativos.

Este esquema se refleja los beneficios del trabajo en red, que contribuye a mejorar la formación de maestros, psicopedagogos, estudiantes de doctorado, profesionales del centro de arte, maestros de los centros educativos, e indirectamente optimiza la atención a los alumnos, familias y usuarios del centro de arte.

Es importante tener en cuenta el trabajo en red en los propios estudios universitarios para romper con las microespecializaciones que tendemos a concretar desde nuestras asignaturas desvinculándolas a veces de las otras microespecializaciones que hacen "los otros", nuestros compañeros **(10)**.

Así a partir de aquí, tal y como hemos comentado, concretamos un proyecto que tiene como objetivo utilizar el arte como vehículo para la formación de maestros y el aprendizaje continuado a lo largo de la vida, entendiendo el arte contemporáneo como instrumento de formación y construcción del conocimiento. El arte como estrategia, el arte como experiencia. ¿Por qué el arte contemporáneo? Por su



riqueza expresiva, por los múltiples interrogantes que plantea y por los distintos horizontes que nos propone, contribuye a la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, imaginativos y reflexivos. Creemos que el arte contemporáneo es una herramienta válida para la inclusión social y educativa que se caracteriza por una amplia transversalidad conceptual y una multidisciplinariedad de técnicas artísticas que nos permiten conectar con otros lenguajes y desarrollan múltiples miradas a nuestra sociedad, acarreando un proceso de sensibilización artística y social.

## **5.2. Acción - Reflexión - Investigación - Acción**

El trabajo que presentamos forma parte de una investigación más amplia sobre espacios y situaciones para el desarrollo profesional. La inter/transdisciplinariedad y el trabajo en red en la formación inicial del maestro para la mejora de la práctica educativa.

Curso 2008-09. Contexto alfabetizador la exposición Interficie (traducida al castellano como Interfaz) **(11)** . Los estudiantes comienzan la asignatura visitando la exposición, no hay presentación de la asignatura, sino que hay una convocatoria para que el primer día de clase de la asignatura nos encontramos en el Centro de Arte la Panera. Partimos de generar y experimentar conflictos como base para el progreso (Jové, Jové, y Gallego, 2009). Para muchos estudiantes ello genera desconcierto, confusión, desorientación.

*"¿Qué hacemos aquí?, ¿qué tiene que ver esto con la asignatura? Lo manifestaban algunos... lo sentían y lo vivían todos".*

La visita ha sido preparada conjuntamente con la profesora de la Universidad y la educadora del Centro de Arte la Panera. Los estudiantes se organizaron en cinco grupos de trabajo para crear diálogos entre las obras. Primero los grupos miraron las obras de arte y anotaron lo que más les sorprendió y lo que les sugirió, después se hizo una visita comentada entre las dos profesionales a partir de los comentarios de los alumnos.

A continuación explicamos la exposición para que entendáis más adelante qué función tuvo el arte en el aprendizaje de los alumnos.

La exposición Interficie fue una selección de obras de la colección de arte contemporáneo de la Fundación Sorigué de Lleida, y una selección



de obras provenientes de la Colección de Arte Contemporáneo del Ayuntamiento de Lleida.

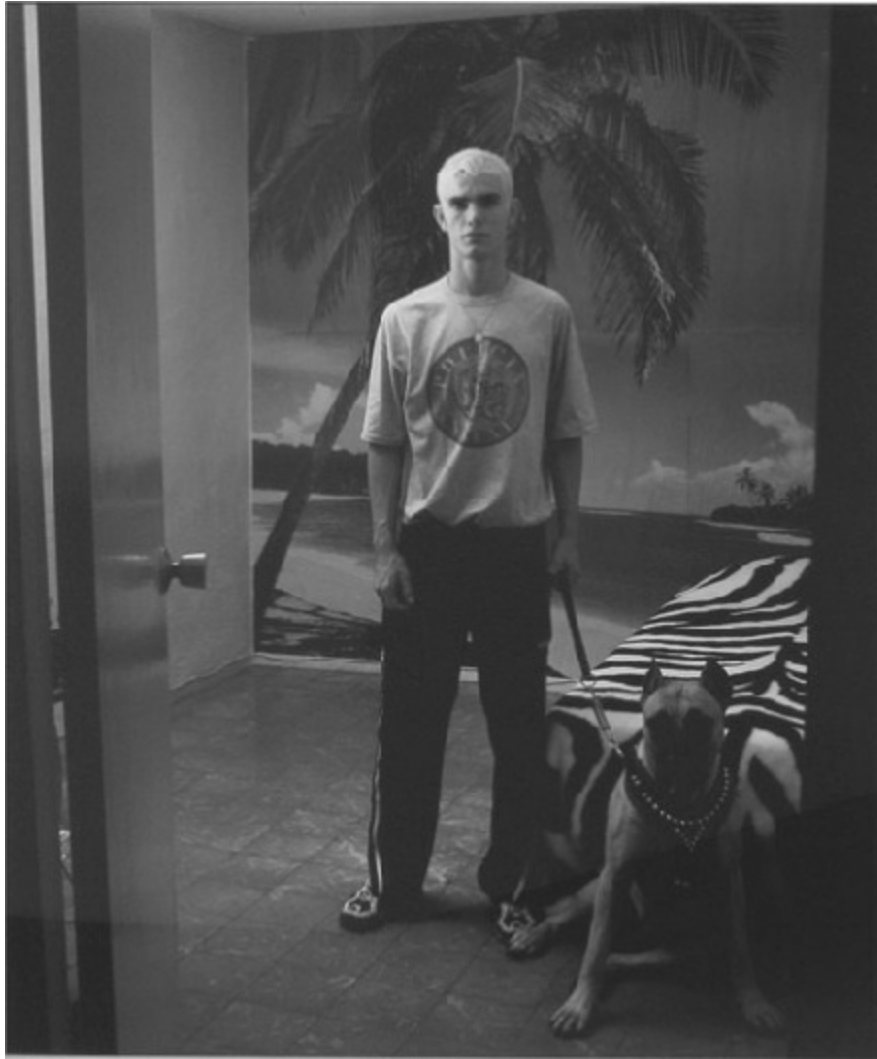
El diálogo establecido entre las obras nos permitió reflexionar sobre dos aspectos que a menudo aparecen en la creación contemporánea: por un lado, la construcción de la identidad, lo cual nos lleva a observar el mundo desde la óptica de la individualidad, y por otro, la relación del yo con los demás, lo que nos sitúa en el terreno de lo social. Estos dos conceptos ataban con los contenidos de identidad, etiquetado, construcción de la identidad personal y profesional.

Ambas posiciones se ramifican de tal manera que irremediabilmente coinciden en muchos aspectos. Así, tanto en un caso como en otro, podemos hablar de incertidumbres, obsesiones, desencantos, miedos y placeres, diálogos y aislamientos, conflictos y armonías, etc.

Todo ello hace que la exposición se convierta en una interficie, un cruce atravesada por los puentes conceptuales que se van trazando entre las obras y que hacen posible, como decía Heidegger, que las orillas, es decir, las obras emerjan como tales sólo cuando los puentes cruzan las corrientes.

Así pues los grupos que hicimos fueron de unos 4 o 5 alumnos y vieron las obras. A continuación mostramos algún ejemplo de las obras expuestas. La imagen 1 pertenece a Juan Pablo Ballester:





**Imagen 1.** Fotografía perteneciente a la serie "Ninguna Parte" (2000), del artista Juan Pablo Ballester, expuesta en el Centro de Arte La Panera.

Esta fotografía pertenece a la serie "En ninguna parte". Como ya es una constante en el trabajo de este artista de origen cubano, la serie parte de una de las disciplinas fotográficas más tradicionales, el retrato, para introducirnos en el mundo de los adolescentes, en sus hábitos y costumbres urbanos. Al mismo tiempo, como es también habitual en él, su manera de abordar las diferentes series ofrece pistas de su condición de persona desplazada, que se sitúa siempre en el lugar del otro, que observa con distanciamiento la realidad en que vive. Para esta serie ha seleccionado sus personajes de diferentes tribus urbanas y no ha dejado de lado aquellos indicios que significan, como el hecho de ir acompañados de perros de razas violentas.



Rostros y actitudes rezuman violencia, pero nos hablan también de desarraigo, en definitiva, de miedos, de incertidumbres y de vulnerabilidad.

Por otro lado, encontramos el vídeo de Alicia Framis (véase imagen 2).



**Imagen 2.** Fotograma extraído del vídeo de Alicia Framis, S/T (2005) que forma parte de la serie huelgas.

Este vídeo forma parte de la serie de "huelgas" que esta artista organizó entre los años 2004 y 2006 en un banco holandés, al capcMusée d'art contemporain de Burdeos y la Tate Gallery de Londres.

En esta ocasión el vídeo recoge la acción que esta artista organizó el 25 de noviembre de 2005 en Lleida y para la que contó con la colaboración de un centenar de mujeres de la ciudad. Provistas todas ellas con guantes rojos, se concentraron en medio del paso de peatones de una de las vías más transitadas de la ciudad para detener el tráfico. La fecha escogida fue justamente aquella que se conmemora el Día Internacional contra la Violencia de Género. La acción quería ser una toma de posición contundente, por parte del artista y del centenar



de mujeres, en contra de un asesinato que recientemente había ocurrido en la ciudad.

Así mismo, los estudiantes pudieron observar la obra de Gary Hill (véase imagen 3).

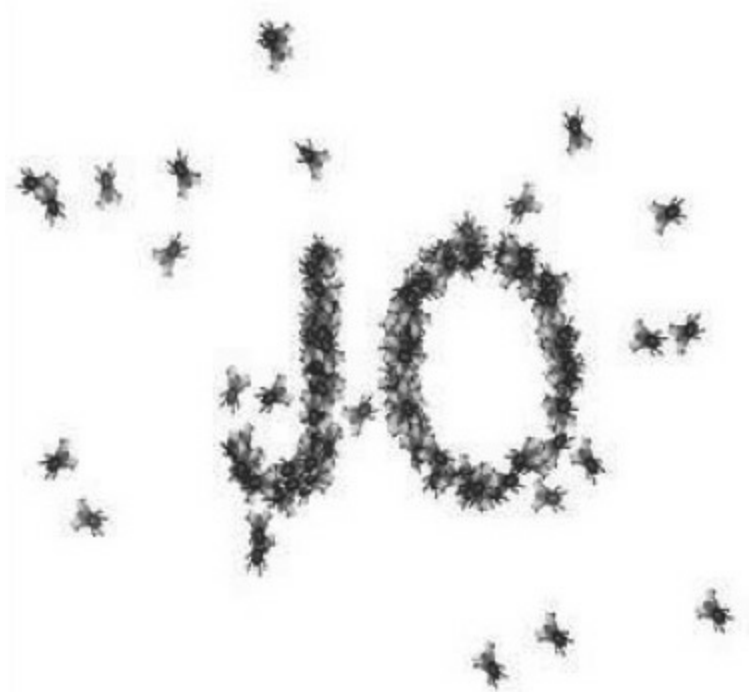


**Imagen 3.** Fotograma del vídeo monocal, en monitor de LCD, titulado "Big leg's don't cry" (2005), del artista Gary Hill.

Este artista estadounidense es considerado uno de los creadores actuales más significativo, gracias a sus aportaciones en el ámbito de las videoinstalaciones. "Big leg's don't cry" pertenece a una serie de vídeos informáticos que se muestran en pantalla LCD, rayando así la calidad de objeto escultórico. La imagen muestra unas piernas masculinas, situadas pie encima de las páginas abiertas de un libro. Ante la profunda carga conceptual que suelen tener sus trabajos, en este caso sorprende el carácter ilusorio y casi humorístico de las imágenes animadas resultantes. Regularmente las páginas del libro van pasando a través de las piernas, como si se tratara de un cuerpo inmaterial.

Antoni Abad nos enriquece con su obra Ego, que podemos observar en la imagen 4:





**Imagen 4.** Obra realizada por Antoni Abad, que lleva por título Ego (1999). Se trata de una proyección informática. El escrito "JO" se traduce al castellano como "YO".

En esta proyección informática una multitud de moscas virtuales escriben y describen las palabras YO y YO y YO en una secuencia infinita, que al realizarse con medios informáticos, en vez de vídeo, permite a Abad recrear en las moscas un comportamiento variable que nos conduce a pensar en la posibilidad de generar estadios muy primigenios de vida artificial. Este proyecto nació con la voluntad de incluir todas las lenguas del mundo de manera que cualquiera pudiera ver representado. De alguna manera, este insignificante y mezquino insecto construye y econstruye nuestro ego a fin de debilitar nuestra vanidad.

En la imagen 5, se puede ver otra de las obras, de Juan Muñoz:





**Imagen 5.** Escultura en bronce de Juan Muñoz titulada "Piggyback sequence of 4" (2001).

Esta es una de las últimas esculturas de Juan Muñoz, fallecido el verano de 2001, momento en que estaba presentando uno de sus proyectos más relevante: la instalación *Double Bind* en la Sala de las Turbinas de la Tate Modern de Londres. A lo largo de su trayectoria recurrió a figuras humanas relacionadas con el mundo teatral, enanos, bailarinas o ventrílocuos, así como a extraños personajes, deformes algunos, orientales otros, realizados en un tamaño inferior a la natural, como si quisiera incidir en el carácter teatral que acompañó su trabajo. Se trata de unos grupos escultóricos que revelan una deuda con el Barroco, un recurso que, como él señalaba, además de ser un rasgo muy español, le servía para desplazar la obra de arte de un espacio inmediato a una situación espiritual y metafísica. Los cuatro doble personajes de esta instalación insinúan, además del hecho recurrente de la incomunicación, una cierta dosis de humor, que no deja de ser un nuevo elemento desestabilizador para el espectador que deambula por sus escenografías.

Una vez presentadas las obras, tal y como hemos comentado, conjuntamente con todo el grupo de estudiantes revisamos las obras



iniciando el diálogo con sus sugerencias y haciendo nuevas aportaciones de los contenidos pedagógicos y artísticos. Cabe destacar que esta información nunca es un discurso impuesto por las profesionales, sino que se realiza a partir de cuestiones y diálogos que entre todos nos aportan este significado artístico y pedagógico.

### **5.3. A modo de ejemplo...**

En la pieza de Juan Muñoz, los estudiantes interpretaron que eran parejas de personas que estaban jugando, pero en cuanto rodeaban la escultura ellos mismos comentaban:

- *¡No es lo que parece a primera vista! Esconden un cuchillo detrás de la espalda.*

- *Así no están jugando, posiblemente están a punto de atacarlos.*

Se establecía todo un debate y construcción a partir de la experiencia, de la necesidad de aproximarse a la obra para entender lo que pasa...

O bien en la pieza de Juan Pablo Ballester donde aparece un joven en su habitación acompañado de un perro, provocó un diálogo sobre la identidad:

- *Este chico es un skin! Son estos jóvenes que tienen estos perros que pueden ser violentos, porque sus dueños los amaestran para la violencia.*

- *¿Por qué? - dice otro estudiante- ¿Sólo por qué va vestido de esta manera y está acompañado de un perro?*

A partir de aquí se desarrolló una conversación con todo el grupo sobre cómo etiquetamos a las personas por su aspecto físico y cómo estas relaciones muchas veces se trasladaban en el aula....

En la pieza de Alicia Framis, *5' pensando en ella, 2005*. Donde más de cien mujeres realizan una huelga en medio de un paso cebra, como un acto de protesta en contra de la violencia de género. Uno de los estudiantes dijo que delante de ésta, él se sentía excluido porque como hombre él también está en contra de la violencia y en este caso concreto no se sentía identificado al contrario, se sintió agredido.

En cada una de las obras los diálogos fueron extensos y de una profundidad ética muy importante.

El trabajo se continuó en el aula universitaria. Se retoma lo que se había dicho en la exposición y se facilitaron a los estudiantes dos



documentos para poder profundizar y construir conocimiento en torno a los conceptos de identidad, etiqueta, heterogeneidad, alteridad... De todo lo trabajado se elaboró un mapa conceptual, el cual se iba modificando a medida que se creaba el proceso de aprendizaje. En una de las sesiones se realizó una sesión en el aula con la educadora del Centro de arte, con el objetivo de hacer recordatorio de la visita a la exposición y recordando las reflexiones que hicimos en ese momento y relacionarlo con los aprendizajes realizados. Nuestra hipótesis de trabajo era que una vez leído y aprendido más sobre los conceptos que se habían hecho públicos en la visita inicial a la exposición, los estudiantes ante la visualización de las obras por segunda vez serían capaces de aportar más comentarios, de hacer relaciones más profundas, de construir conocimiento, de expresar lo que habían aprendido... Pero no, en la clase se proyectaron las obras y los alumnos prácticamente no decían nada. El comentario fue:

Profesora (P): ¿Qué pasa? ¿Cómo relacionamos lo que hemos aprendido con las obras? ¿No decís nada?

Estudiante (E): No es lo mismo ver las obras a través de imagen como estamos haciendo ahora que *insitu* el Centro de arte como hicimos el otro día (...)

P: ¿Por qué?

E: Pues por qué hay palabras detalles que aquí no ves, es diferente verlo de forma tridimensional que plan. Las medidas, los colores, las texturas, el movimiento si son piezas en videoarte.... muchas de estas características no se aprecian....

P: Así pues, ¿qué es lo que has experimentado?

E: Que en la medida de nuestras posibilidades hay que siempre utilizamos los recursos comunitarios para ir a ver algo, que si lo hacemos a través de reproducciones no es lo mismo que hacerlo "en directo". Por lo tanto la importancia de la experiencia, es decir, de vivenciar en primera persona.

Muchos de los estudiantes nunca habían estado en un Centro de Arte y pocas veces en un museo, así que les preguntó cómo habían vivido la experiencia. La respuesta fue muy positiva ya dijeron que le



encontraban un sentido a todas aquellas obras, sobre todo porque en su mayoría reflejaban cuestiones sociales del momento actual que estamos viviendo nosotros como individuos de la sociedad y porque tenían un carácter sociocrítico con algunos de estos aspectos, la violencia, el individualismo, la comunidad ...

¿Generaremos el mismo aprendizaje si decimos en clase es importante que la escuela se abra a la comunidad, que se utilicen recursos comunitarios, que es relevante partir de las vivencias y experiencias y que hemos de crear contextos experienciales con los alumnos" o si hacemos que nuestros estudiantes lo vivencien, lo experimenten?

Éstas y otras múltiples preguntas podíamos hacernos en nuestra docencia universitaria poniendo el punto de mira entre la adecuación y la coherencia, entre los planteamientos teórico-conceptuales en relación a cómo concretar situaciones de construcción de aprendizaje de calidad y los que acabamos concretando nosotros en nuestras aulas y en la formación de los maestros.

Después de este proceso, se les propone que por grupos decidan en qué parte del temario quieren profundizar. Tras realizar el trabajo han de exponerlo y para ello deben concretar una actividad que genere aprendizaje a sus compañeros. A partir de las tutorías se invita a los estudiantes a concretar esta actividad desde un recurso comunitario de la ciudad. En este momento es cuando el proyecto toma una dimensión de trabajo en red real, porque no sólo participa el Centro de Arte la Panera como recurso comunitario sino que son otras instituciones de la ciudad que de manera indirecta, se ven involucradas en el proyecto universitario. Con este ejercicio, nuestro objetivo es que pusieran en práctica la teoría de los contenidos pedagógicos, es decir cuando decimos que desde los centros de enseñanza es importante visitar centros de arte, museos, teatros, auditorios .... lo primero que hay que hacer es realizarlo desde la formación de maestros. De esta manera teoría y práctica se aplican a la vez, para llegar al aprendizaje hay que experimentar y vivenciar el marco teórico-conceptual.

Los temas que querían profundizar los estudiantes:



Grupo 1. Se planteó la siguiente cuestión: ¿por qué en un mismo centro de enseñanza, en el que estamos haciendo prácticas a pesar que hay un programa para desarrollar y una línea de centro muy marcada cada maestro lo concreta a su manera? Este grupo profundizó con la perspectiva complejidad que formula Morin, con el objetivo de entender "el método como estrategia", es decir los maestros no deben aplicar programas sino que deben tener un conjunto de estrategias que poner al alcance para dar respuesta a la incertidumbre de los centros. Una vez hecho el trabajo buscaron un contexto alfabetizador, que en este caso fue la exposición Metamenbrana del artista Marcel.Í Antúnez. El día de la visita pudieron conocer al autor y vieron cómo una misma propuesta se concretaba de forma diferente en cuatro espacios, dependen de la interacción con el espectador **(12)** .

Grupo 2. ¿Cómo nos posicionamos como maestros ante las familias inmigrantes? Se plantearon: yo como maestro ¿sólo me tengo que situar ante de las familias inmigrantes? Hacía falta un cambio de visión hacia heterogeneidad de todas las familias. El conocimiento lo generaron a partir de una visita a la exposición temporal Orígenes del Museo de Lleida **(13)** . Concretamente a partir de unas piezas de cerámica muy pequeñas que a primera vista parece que todas sean iguales, pero después cuando te acercaban y observabas atentamente, cada una de ellas era única. Esta reflexión es la que equiparar con las familias.

Grupo 3. ¿Cómo construimos nuestra identidad en el siglo XXI con el mundo digital que estamos inmersos? Fuimos al Centro de Arte la Panera y trabajaron conjuntamente con los profesionales de la Panera fin de generar conocimiento sobre cómo emergió esta heterogeneidades sobre la identidad. Esto se consiguió vivenciar a partir del concepto de Silencio. En primer lugar nos hicieron llevar una foto que representara el silencio. Una vez todas las imágenes estaban colgadas, uno a uno explicamos nuestro silencio. Posteriormente el grupo conjuntamente con Gloria Picazo directora de la Panera, explicaron algunas de las obras del artista John Cage **(14)** , el cual utiliza el silencio en sus piezas. Este contexto alfabetizador y las



propias vivencias de los estudiantes, hicieron emerger la heterogeneidad y la identidad de cada uno.

Grupo 4. ¿Por qué los niños a medida que avanzan la primaria pierden la motivación en las propuestas educativas del Centro? Las propuestas educativas mostraban autonomía pero no autogestión, es decir los alumnos no decidían sobre su propio proceso de aprendizaje. Por lo que adquirió mucha importancia explicitar la autogestión y la corresponsabilidad en el aprendizaje que realizaron, como estudiantes, como futuros profesores y con ello contribuye a la construcción de la identidad personal y profesional.

Grupo 5. Nos preguntaremos ¿qué somos capaces de ver y mirar nuestro entorno con el fin de fortalecer las relaciones entorno y escuela y hacer aprendizajes ligados a la vida? Este aprendizaje se hizo en el mismo campus universitario y consistía en tomar conciencia de lo que somos capaces de ver y mirar de nuestro entorno, a través de realizar un itinerario por el propio campus.

Tal y como hemos dicho conjuntamente con este trabajo más académico el que estaba totalmente ligado a los contenidos de la asignatura, emergió como grupo la inquietud de saber más sobre las prácticas artísticas contemporáneas. El hecho de descubrir un tipo de arte más relacionado con la crítica social, hizo que todo el grupo quisiera manifestar mediante un proceso artístico alguna de sus inquietudes. De modo que después de eso quisieron crear una performance que representara la desigualdad que aún existe en los lugares de poder entre hombres y mujeres, aunque en la facultad hay más mujeres que hombres matriculados y titulados.

Después pensamos un espacio donde hacer la representación, el edificio del Rectorado de Lleida, que representa por excelencia la institución a nivel general que a menudo está gobernada por hombres. Una vez en el interior del edificio escenificaron las estadísticas 45% de hombres y 55% de mujeres, esta representación fue representada a través de un globo, los chicos de color blanco y las chicas negro. Ahora bien, lo interesante de la propuesta es que ante esta realidad quisieron representar el futuro, un futuro que es incierto (véase imagen 6).





**Imagen 6.** Representación por los estudiantes, sobre las estadísticas de género, expresando el futuro incierto.

Así pues ante esta incertidumbre se situaron sobre la intervención artística de Jaume Plensa, que está delante de la puerta de la Universidad. Una vez todos estaban allí soltaron los globos como un acto de liberación y de igualdad entre todos.

Esta acción se grabó en vídeo y queda como una pequeña producción artística realizada por este grupo de estudiantes.

#### **5.4. A modo de síntesis**

- Nos preocupamos por realizar procesos de innovación y cambio en nuestras aulas universitarias que ayuden a los futuros maestros en el proceso de humanización y calidad de vida.
- Entendemos la formación docente como proceso creativo y en construcción: Creación de realidades. Las personas implicadas en él hemos de crear procesos de enseñanza y aprendizaje de construcción conjunta porque genera formación para todos los agentes implicados... y todo ello abre puertas. La construcción conjunta exige mostrar el proceso y compartirlo desde la corresponsabilidad, con flexibilidad y basado en las relaciones humanas.
- Desde la docencia universitaria concretamos un trabajo en red porque hay un objetivo común y una creación de una línea de trabajo,



que es posible porque compartimos ideas, emociones, inquietudes artísticas y educativas. Compartimos el marco conceptual de la educación inclusiva desde la universidad, desde los centros artísticos-recursos comunitarios y desde los centros educativos, y así realizamos una complementariedad entre Universidad- escuela-museos-recursos comunitarios. Nos permite articular la zona "local cultural project" (Moss, P. 2006)

Permite abrir puertas que generan vida sociocultural de alto nivel para todos.

- Pretendemos concretar una pedagogía interactiva y aportar por un metacurrículum que genere aprendizajes profundos y no superficiales para que todos los maestros y profesores sintamos en palabras de Nicola Cuomo "la emoción del conocimiento y el deseo de existir ", en definitiva nos emocionemos con el aprendizaje y nos apasionemos por la enseñanza (Jove, 2006).

- Trabajamos las competencias y los contenidos relacionados con la asignatura pero incorporando contextos alfabetizadores de arte contemporáneo porque estos nos hacen prestamos de conciencia y andamiajes de "otros" desde la inter y la transdisciplinariedad y nos ayudan a ampliar nuestras propias miradas del mundo.

Reflexionamos, pasamos a la acción, reflexionamos, investigamos en la acción.... Sabemos que pasan cosas, estamos dibujando un camino, en base al método como estrategia. Con estudios longitudinales de nuestros estudiantes queremos saber que experiencias, que aprendizajes realizan en la formación y de qué manera les ayudan en la construcción de la identidad personal y profesional para que todos seamos capaces de educar en clases y centros que emerge en la heterogeneidad que hay en la vida, deseando la alteridad.

## **REFERENCIAS**

Abad, A (1999). *Ego* [Proyección informática]. Lleida: Colección de arte contemporáneo del Ayuntamiento de Lleida.

Ballester, J. P. (2000). S/T [Fotografía]. En *En ninguna parte*. Lleida: Colección de arte contemporáneo del Ayuntamiento de Lleida.

Cervi, J. & Martín, E. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En J. Pozo (coord.) (2006),



*Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 419-434). Barcelona: GRAÒ.

Civis, M.; Longás, E. ; Longás, J. & Riera, J. (2007). Educació, territori i desenvolupament comunitari. Pràctiques emergents. *Revista d'Educació Social*, 36, 13-23.

Framis, A. (2005). S/T [Vídeo]. En *Huelgas*. Lleida: Colección de arte contemporáneo del Ayuntamiento de Lleida.

Gimeno, J. (1999). El profesorado y la sustancia de la educación: la reivindicación de la competencia cultural. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 52, 25-30.

Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.

Hill, G. (2005). *Big legs don't cry* [Video monocal. monitor LCD]. Lleida: Colección Fundación Sorigué.

Jové, G. (1998). El prácticum en la formación del maestro: eje vertebrador de la innovación metodológica en la docencia. En M.N. González, C. Lobato & M.T. Ruiz (comp.), *II Jornadas de Desarrollo Profesional y Prácticum en la Universidad*, pp. 165-172. Universidad del País Vasco, Bilbao.

Jové, G. & Valls, M.J. (1999). La innovación metodológica en la docencia universitaria a partir de concebir la enseñanza como práctica reflexiva: una experiencia en la formación de maestros. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 14-15, 91-100.

Jové, G. (coord.) (2004). *Les pràctiques a la titulació de Mestre d'Educació Especial*. Lleida: Universidad de Lleida.

Jové, G. (2006). Emocionar-nos per l'aprenentatge, apassionar-nos per l'ensenyament. En *Conferència inaugural del curs 2005-2006*. Balaguer, 13 de setembre de 2006. Documento no publicado.

Jové G.; Agulló, M. J.; Coiduras, J. L.; Marsellés, M. A.; Ribes, R.; Valls, M. J. & Cano, S. (2007). La formación práctica como bisagra en los procesos de innovación y de cambio en la titulación de maestro. *Investigación en la escuela*, 62, 97-114.

Jové, G.; Cano, S.; Ayuso, H. & Sanjuán, R. (2008). Experiencia de arte y educación. La escuela va al centro de arte y el centro de arte va a la escuela. En *I Congreso Internacional los museos en la educación*,



156 -160.

Jové, G.; Ayuso, H.; Sanjuán, R.; Vicens, L.; Cano, S. & Zapater, A. (2009). EDUC...arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos. En R. Huerta & R. Romà (eds.). *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos*, pp. 127-138. Valencia: Universidad de Valencia.

Jové, G.; Jové, J.J. y Gallego, A. (2009). Trabajo en red y calidad de la vida en la formación de los maestros. En *Congreso de Formación de trabajo en red en la Universidad. Complejidad, corresponsabilidad y construcción del conocimiento*. Universidad de Lleida: Lleida. Documento no publicado.

Morin, E., (coord.) (2003): *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

Moss, P. (2006). Bringing Politics into the Nursery: Early Childhood Education as a Locus for Democratic Practice. En 16th Conference EECERA [en línea] <http://www.congress.is/eecera2006/default.asp?q1=keynote.htm> [Consultado 19/12/2009]

Muñoz, J. (2001). *Piggyback sequence of 4* [Escultura de bronce]. Lleida: Colección Fundación Sorigué.

Nicolescu, B. (1996): *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Paris: Du Rocher.

Pozo, J. (coord.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

## **6. NUEVAS ESTRATEGIAS EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO. PRESENTACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DEL PLAN DE FORMACIÓN DE ESCUELAS CATÓLICAS**

**Irene Arrimadas Gómez**

**José María Bautista Guadalupe**

**Alfredo Hernando Calvo**

**Juan Antonio Ojeda Ortiz**

Escuelas Católicas

### **6.1. Introducción**

En la maraña del día a día que envuelve a los profesores en el sistema



educativo español, las prisas, los recados, los retrasos en los plazos y las urgencias burocráticas hacen que invertir más tiempo en su propia formación sea una utopía complicada o resquebrajada en cursos externos a la vida de los centros, inconexos, fortuitos y en ocasiones, carentes de relación con las auténticas necesidades formativas del profesorado. Entre pizarras digitales, nuevas tecnologías, papeles, planes y conflictos con alumnos, padres y otros compañeros, hemos permitido que lo urgente no deje tiempo al profesorado para que pueda trabajar en lo importante: su propia formación y la creación de una carrera docente que propicie su crecimiento tanto personal como profesional. Aprovechemos la lectura de estas líneas y la participación en este Congreso Internacional EDO 2010 con un objetivo claro: promocionar nuevas formas de innovación en la formación del profesorado impulsando estructuras organizativas versátiles, autogestionables y centradas en la gestión del conocimiento desde la creación de redes de comunidades educativas. Para ello, en este Simposio tendrá lugar la presentación de un ejemplo concreto del Plan de Formación Permanente para el profesorado de Escuelas Católicas.

## **6.2. Las nuevas competencias en la formación permanente del profesorado**

La educación se tambalea e innova en un equilibrio constante entre fuerzas armónicas y socializadoras para integrar a los alumnos en la sociedad del futuro y las fuerzas transformadoras que piden el cambio, la evolución y la mejora de nuestra sociedad. Los sistemas educativos de nuestros estados modernos priman la acción educativa de la institución «escuela» estructurando el conocimiento a través del desarrollo del currículo. El currículo es la herramienta que hace explícita las intenciones del sistema educativo y orienta la práctica docente en los centros. Stenhouse (1998:14) nos diría que *«el currículo es el saber que reflexiona sobre todo el quehacer educativo»*. Éste nos capacita para probar nuestras ideas en la práctica, es el lienzo en el arte del profesor. Los investigadores educativos fijan su mirada en las competencias que el ser humano necesita para integrarse como ciudadano en sociedad y formar parte del entramado laboral como sujeto activo. Estas competencias se plasman en el



currículo, traducidas en objetivos que cumplir, contenidos que enseñar, métodos para comunicar y evaluaciones para comprobar que se cumple todo el proceso. Como escribe Zabalza (2003:45) *«el currículo no sólo es el conjunto de experiencias programadas por la escuela, sino el proceso seguido para programarlas y las experiencias vividas por los alumnos en el contexto escolar»*. En esta línea, el currículo se materializa en tres niveles de concreción claves en la propia estructura y vida diaria del centro educativo: 1. El Proyecto Educativo de Centro (PEC), 2. las programaciones curriculares de etapa o el trabajo de los Departamentos y ciclos y finalmente, 3. las unidades didácticas y la programación de aula.

La escuela no es una entidad impermeable que no sienta los cambios del tiempo, ni de las ciencias, ni de nuestra sociedad. El currículo es el esqueleto vivo incardinado que modifica el trabajo en la escuela, la escuela innova y se adapta a los nuevos tiempos a través de los cambios en el currículo. Cuatro son las grandes fuentes que permiten establecer las relaciones de transformación entre escuela y sociedad a través del currículo de los centros: la fuente psicológica, la fuente sociológica, la pedagógica y la epistemológica (Gimeno, 1998:108; Kemmis, 1998:134; Sarramona, 2000:128). La configuración del currículo se produce gracias a la participación de estas cuatro fuentes que actúan de manera interrelacionada. Vivir cambios en la sociedad implica renovar los principios de nuestra educación. Ante el evidente avance de las ciencias, por ejemplo, el descubrimiento de un planeta o la creación de lenguajes informáticos avanzados, las fuentes epistemológicas del currículo introducen el nuevo conocimiento en los planes de estudio o reformulan los principios para enseñar y aprender gracias a novedosos medios y herramientas. La atención al comportamiento humano y los procesos de aprendizaje corre a cargo de la fuente psicológica. Por otro lado, la fuente pedagógica se encarga de la innovación en los métodos y la práctica educativa de los procesos de enseñanza. Cuando la fuerza del cambio surge desde nuestra propia sociedad, la innovación es, si cabe, más urgente.

El objetivo de la formación permanente del profesorado supera el marco del aprendizaje curricular para impulsar el desarrollo integral



de la persona. Atender al desarrollo pleno y a la educación del ser humano requiere concienciarnos de su carácter multidimensional. Las personas somos, al mismo tiempo, seres cognitivos, afectivos y sociales. El organización de la formación permanente del profesorado pasa por el crecimiento de cada una de estas dimensiones. El Informe de la UNESCO reflexiona sobre los cuatro grandes pilares de la educación para el siglo XXI: aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a aprender y aprender a ser. Conjuguar estos aprendizajes supone atender al desarrollo integral del ser humano. *"La educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él"* (15) .

Esta forma de conceptuar el sentido de nuestras acciones educativas implica educar y educarse a lo largo de toda la vida en espacios educativos más amplios: comunidades escolares, ciudades y sociedades educadoras; todos ellos espacios comunes de reflexión y desarrollo personal. La educación es, en sí misma, un proceso natural de crecimiento y humanización de la persona.

Nuestras sociedades cambian a un ritmo cada vez mayor. *"Vivimos en un mundo de transformaciones que afectan a casi cualquier aspecto de lo que hacemos"* (Giddens, 2000:19) Al hilo de estas palabras, Hawking (1998:46) se muestra aún más acelerado y optimista con el crecimiento científico: *"el ritmo del progreso es tan rápido que lo que se aprende en la escuela o en la universidad está siempre algo desfasado"*. Los nuevos paradigmas educativos apuestan por la enseñanza de competencias que permitan el desarrollo pleno, autónomo e integral del profesorado.

La sociedad exige a cada tanto nuevas competencias al profesorado y parece que cada generación a un ritmo más trepidante. Desde habilidades comunicativas y dominio fluido y pragmático de más de un idioma; hasta capacidad de trabajar en equipo, crear, empatizar, inventar o algo tan aparentemente simple, como escuchar y tomar decisiones, pasando por los conocimientos indispensables sobre nuevas tecnologías o manejo resuelto y práctico de maquinaria renovada en ámbitos profesionales. En uno de sus visionarios libros, Edgar Morin



describe *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*: enseñar y aprender del error, afianzar los principios de un conocimiento pertinente y de una ética para el género humano, afrontar la incertidumbre, enseñar la condición humana y la identidad terrenal y, por último, impulsar la comprensión. Con estas palabras no pueden por más que resonar en nuestros oídos los cuatro pilares que describió Delors (1997:45): aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a aprender y aprender a ser. Conjuguar estos aprendizajes supone atender al desarrollo integral del ser humano. Por su parte Perrenoud (2005:22) ordena también el elenco de competencias necesarias para el educador del siglo XXI:

- 1.** Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- 2.** Gestionar la progresión de los aprendizajes
- 3.** Elaborar dispositivos de diferenciación
- 4.** Implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo
- 5.** Trabajo en equipo de profesores
- 6.** Participar en la gestión del centro educativo, academia o institución titular.
- 7.** Utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación
- 8.** Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión
- 9.** Organizar la propia formación continua

También Zabalza (2003:121) presentó las diez dimensiones de una docencia de calidad:

- 1.** Diseño y planificación.
- 2.** Condiciones y ambiente de trabajo.
- 3.** Selección y presentación de contenidos.
- 4.** Materiales de apoyo.
- 5.** Metodología didáctica.
- 6.** Nuevas tecnologías y recursos.
- 7.** Atención personal y sistemas de apoyo.



**8.** Coordinación con los colegas.

**9.** Sistemas de Evaluación.

**10.** Revisión del proceso.

Para aquellos que creemos en la educación como fuerza de futuro e instrumento capaz de realizar cambios positivos en nuestras sociedades, el itinerario educativo reglado y el currículo rígido se convierten en un corsé un tanto asfixiante. Las competencias que el educador estima oportunas para el desarrollo de su carrera profesional docente y las aquí recogidas de Morin y Delors superan los límites del aprendizaje, exigen la excentricidad del currículo formal cerrado y parece que quisieran salirse del aula para aprender viviendo. Se cargan de significado las ideas a favor de una «ciudad educativa», una «cultura de escuela» y una «educación permanente» a lo largo de toda la vida y en todos sus ámbitos: el trabajo, el colegio, el ocio, el fin de semana, el tiempo libre... vivir aprendiendo. De este modo, en este Simposio defendemos que las principales funciones comprometidas en el desarrollo de la formación permanente del profesorado en esta línea de pensamiento son:

- Completar el currículo básico en el ámbito de las actuaciones educativas formales con la adquisición de nuevas competencias que necesitan ser aprendidas fuera de los límites de la formación inicial o universitaria.
- Dar cabida a una gran variedad de áreas educativas fundamentales para completar el desarrollo pleno e integral de la persona: competencias comunicativas, pedagógicas, de trabajo en equipo, gestión del conocimiento, emocionales...
- Crear los cauces necesarios para la educación permanente a lo largo de toda la vida impulsando espacios y programas de reciclaje y renovación de competencias en el ámbito laboral.
- Innovar en métodos y criterios pedagógicos como el aprendizaje cooperativo, el constructivismo, el seguimiento y aprendizaje autónomo entre profesores, los modelos de coaching y supervisión y el aprendizaje por proyectos. La formación permanente es un ámbito



por excelencia para la innovación educativa.

- Introducir un nutrido y variado grupo de profesionales multidisciplinares en el terreno de la educación: psicólogos, trabajadores y educadores sociales, terapeutas ocupacionales...
- Producir relaciones de conexión entre ciencias alejadas del terreno pedagógico que impulsan la formación holística de la persona: el arte, las ciencias ambientales, la supervisión y el coaching, habilidades sociales e inteligencia emocional...

### ***6.3. Innovación y creatividad en la formación del profesorado***

La innovación y la creatividad son las dos caras de una moneda fundamental para la capacidad de nuestros Estados de responder efectivamente a los desafíos y posibilidades de la globalización y de los cambios comentados anteriormente en las principales fuentes de desarrollo del currículo. En virtud de los cambios que están teniendo lugar en el presente, el futuro laboral de los europeos ha hecho un viaje de 360° en los últimos decenios. De la manufactura y la conversión de materias primas agrícolas e industriales en elementos de primera mano, el presente de Europa pasa por transformar la información en conocimiento. El sustrato base de nuestra fabricación futura es la optimización, síntesis, reformulación y recreación de información en conocimiento y sabiduría. En cifras ofrecidas por el propio Consejo Europeo, vamos a un modelo productivo en el que el empleo cualificado en la Unión Europea crecerá del 73 al 82% y el empleo poco cualificado disminuirá del 27 al 18%, lo que exigirá un esfuerzo continuo de adecuación para garantizar la competencia profesional y la cohesión social (Eurostatt, 2005:167) Cuando todo cambia es preciso aprender a desaprender.

Europa necesita un nuevo planteamiento estratégico para crear un entorno favorable a la innovación donde el conocimiento sea transformado en productos y servicios innovadores. La economía que llama a nuestras puertas, al poner énfasis en añadir valor por medio de un mejor uso del conocimiento y la innovación, requiere que se potencien las aptitudes creativas básicas de toda la población. En



particular, se necesitan educadores innovadores que sepan sembrar estas competencias en los alumnos europeos del presente, trabajadores y ciudadanos del futuro, porque pase lo que pase en la Europa del mañana, se gestará hoy en nuestras escuelas. El profesorado está llamado a percibir el cambio como una oportunidad y a estar abierto a nuevas ideas que promuevan la innovación y la participación activa en una sociedad fundamentalmente basada en la transformación de la información. ¿Cuál es sino el objetivo base de toda pedagogía?. En *Introducción a la Pedagogía* de Fritz März se cita a Romano Guardini en *El hombre incompleto y el poder* del año 1960: *"el saber, la posesión y el dominio intelectuales están en aumento, en una medida tan inconmensurable que abruma literalmente al hombre...; pero se debilita esa profundidad que brota de la penetración interior, en mirada y en experiencia, la comprensión de lo esencial, la percepción por el conjunto... crece el saber: la verdad mengua"*. Hoy la percepción por el conjunto, la síntesis de lo esencial, la reflexión, el análisis, el discernimiento, la transformación de la información... son la base de nuestra economía futura, quizás la década de los sesenta fuera abrumadora, pero el presente es una ola de información que de no aprender a manejarse, puede convertirse en lapidaria e "inofensiva". El futuro pasa por enseñarse hoy en las escuelas, pero ¿quién enseña a los enseñantes?

En marzo de 2007, el Consejo Europeo subrayó el papel de la formación permanente del profesorado como factor determinante para aumentar la creatividad, el rendimiento de la innovación y la competitividad al presentar el «triángulo del conocimiento», que incluye la educación, la investigación y la innovación. La declaración del año europeo 2009 es una forma eficaz de hacer frente a los retos por medio de la sensibilización de la opinión pública, la difusión de información sobre buenas prácticas, el estímulo de la investigación, la creatividad y la innovación y el fomento del debate político y el cambio. Si queremos alumnos creativos e innovadores, invirtamos en la formación de educadores creativos e innovadores. Para cambiar el modelo productivo, innovar, diversificar y extender nuevas formas de producción para la transformación cualificada de información hacen



falta nuevas competencias profesionales y aprendizajes permanentes pero también creativos y emprendedores. La creatividad, sustento de la innovación, es principalmente vivencial. La creatividad es una característica humana viva que se manifiesta en todos los ámbitos de la vida, desde las obras de arte, diseño y artesanía hasta los descubrimientos científicos y el oficio del educador. La innovación consiste en la construcción y deconstrucción de nuevas ideas; la creatividad es una característica *sine qua non* de la innovación. Los nuevos productos, servicios y procesos o las nuevas organizaciones, entre ellas la escuela, requieren que las personas generen nuevas ideas y asociaciones entre ellas. Por eso, competencias como el pensamiento creativo o la resolución avanzada de problemas son esenciales tanto en el ámbito educativo como en el social o el económico. El salto a la innovación que pasa por el necesario dominio teórico precisa de la experiencia creadora. Por ello, para formar a educadores innovadores sólo una formación permanente creativa puede afrontar el reto.

Para muchos historiadores, en la actualidad nos encontramos ante un nuevo florecer innovador y de corte renacentista. Como hemos descrito en el apartado anterior, existen grandes cambios en las fuentes reformuladoras del currículo de los sistemas educativos. Cada vez sabemos más sobre el funcionamiento del cerebro, o sobre las emociones y la concentración; estamos conectados con el mundo entero a tan sólo un "click" de distancia y tenemos acceso a una cantidad ingente de información en red. Estos cambios, por citar los fundamentales, están presentes en el día a día, modificando nuestras relaciones y la forma en que pensamos o el modo en que aprendemos. La adaptación y la versatilidad, es decir, la respuesta ante el cambio, son probablemente, los elementos más importantes que los líderes deben impulsar en su organización. El desafío de saber adaptar las instituciones a estos ritmos es crucial, sobre todo cuando se trata de la escuela donde se está educando el futuro que nos espera a todos.

En una entrevista reciente, Amin Maalof ha declarado que *"las perturbaciones que sufrimos ahora son efecto de un agotamiento cultural y civilizatorio en que vivíamos"* **(16)** . Al mismo tiempo, Edgar



Morin (2001:21) ha introducido dos factores cruciales en esta línea. Un primer factor se denomina "revelador" y el otro "realizador". Por el primero asistimos a una realidad que no conocíamos previamente, por el segundo se desencadena *"un movimiento de fuerzas y no únicamente de descomposición, desorganización y destrucción sino fuerzas de transformación que propician el momento decisivo para la innovación, la construcción y las invenciones"*. Cuando todo cambia es preciso aprender a desaprender. La escuela es la primera institución y organización social que recibe al ser humano. Las escuelas somos las principales instituciones creadores de humanidad. Somos los creadores del futuro. Todo lo que pase en el futuro está pasando hoy en nuestras aulas. Pensemos en el futuro, en la sociedad en la que van a crecer nuestros alumnos. Necesitamos preparar a los alumnos para el mundo en que van a vivir y ese mundo se inicia en la organización de nuestras instituciones. El cómo organizamos y planificamos la estructura de nuestros centros educativos es la esencia de nuestra institución que emana de nuestro proyecto educativo como centro. Cómo nos organizamos es un reflejo de cómo somos. ¿Qué fuerzas de la innovación, el progreso y el cambio están afectando al modo en que organizamos nuestros centros? Una de ellas irremediabilmente rápida es la revolución de la información. Casi todo el mundo está seguro de que se está llevando a cabo con una rapidez sin precedentes y que sus efectos serán más radicales que todo lo que ha pasado antes. Tanto en su velocidad como en sus efectos, la revolución de la información misteriosamente, se parece a sus dos predecesores... En la primera revolución industrial, James Watt mejoró la máquina de vapor a mediados de los años 1770, pero este progreso no produjo muchos cambios sociales y económicos hasta la invención de la línea férrea en 1829. De igual modo, la invención de los ordenadores a mediados de los años 1940, se vio 40 años más tarde, con la expansión de Internet en la década de 1990, que inició la revolución de la información para lograr grandes cambios económicos y sociales. Estamos llamados a la comunicación. Las nuevas tecnologías son tecnologías de la información y la comunicación. Mediante las relaciones interpersonales e institucionales entre los centros educativos, las escuelas se



socializan, intercambian información, experiencias y vivencias, aúnan fuerzas y fluyen transformándose en una gran plataforma de conocimiento formalizado que mejora el conjunto de la institución. Y es así como se produce la innovación, cuando el conocimiento circula, se intercambia y se combina. La innovación no se nutre del almacenamiento del conocimiento, sino de su circulación permanente. Estamos llamados a crear redes de centros. La evolución de nuestras instituciones pasa por compartir y comunicarse. Necesitamos comunidades educativas.

En el mundo, toda economía está conectada con el resto, todos estamos vinculados en redes de muchas formas, también financieramente, a otras personas y lugares que puede que no visitemos nunca. El futuro está en la Red y en compartir en red. No hay conocimiento complejo sin la red de redes, no hay superación del estadio en que se halla el mundo global sin la globalización de las interconexiones, no hay avance en el conocimiento sin relación entre ciencias. Hoy no se entiende el trabajo de modo individual: el mundo global en el que vivimos nos llama a colaborar, por un lado, con otras instituciones, a crear puentes que refuercen la tarea que realizamos. La gestión de la innovación educativa hoy, es un proceso, en primer lugar, organizativo y esta organización se materializa en la experiencia y relaciones entre centros. Los ladrillos de estas relaciones entre centros son, a su vez, las relaciones entre los equipos directivos, los equipos de titularidad y los educadores. Ninguna institución es mejor que la suma de los profesores o de los equipos directivos que la componen y de hecho, en muchas ocasiones, el colectivo es más inteligente y garantiza con mayor probabilidad el éxito, que el trabajo o las ideas de la persona más inteligente del grupo. El diseño de la organización y la forma de funcionamiento de una institución educativa afectan de forma directa a su capacidad de innovación, por eso la columna central de la mejora en las escuelas son los procesos organizativos plasmados en un proyecto educativo que configure unas líneas clave y cree la cultura organizativa propia de cada institución; porque lo que cuenta es el camino y la participación directa de los equipos directivos y de los profesores, y no tanto el punto de llegada;



en este sentido, la cultura organizativa tiene una importancia extraordinaria.

Las instituciones educativas innovan ampliando su base de conocimiento y desplegándola en nuevas direcciones. Esto supone probar y atreverse además de crear internamente las condiciones que favorezcan el aprendizaje de los individuos. Los centros educativos sólo pueden mejorar en la medida que lo hagan sus profesores y esto sólo ocurre si creamos las condiciones institucionales idóneas para favorecer lazos y sentido a la carrera docente y a la pertenencia a nuestros centros. En nuestras escuelas tenemos profesores que quieren hablar y exponer sus descubrimientos y experiencias, en definitiva, crecer y compartir sus vivencias. La formación de los profesores debe centrarse en habilidades prácticas; emigrando de la enseñanza teórica al desarrollo de competencias bajo el apoyo de los equipos directivos que pueden realizar incluso, las funciones de "coaches" en jornadas y en el aula. La creación de una red de centros nos permite crear un modelo de apoyo y asesoramiento en lo profesional al profesorado, la red y los equipos directivos dotan de sentido el término de carrera docente y la creación de modelos de supervisión, apoyo y coaching entre profesores y los formadores de los formadores.

¿Qué principio consideramos fundamentales para innovar en la estructura organizativa de la formación permanente del profesorado?

1. Fomentar la formación permanente es un proceso más amplio que una intervención o que programas de actividades específicos. Exige combinar procesos formales e informales a lo largo de todas las etapas y los contextos educativos que atraviesa cada trabajador.
2. Para llevar a cabo un verdadero proceso permanente de formación es necesario construir nuestro propio portfolio profesional y vivencial de aprendizaje donde volquemos el principio, el camino y el desarrollo de nuestra carrera vocacional como educadores. Nuestros intereses y motivaciones, así como nuestros vínculos personales son clave en las metas formativas que podemos planificar y cumplir.
3. La creación de un portfolio y el seguimiento de un proceso de formación continuo y planificado en el tiempo nos permite evaluar y



fomentar la calidad docente de nuestra propia formación, adaptando el programa de enseñanza a las necesidades de nuestro centro y evaluando la propia acción de los formadores para seguir con aquellos que lo merecen y evitar perder el tiempo en aspectos que dominamos o que están bien comprendidos en la formación inicial o pasada.

4. Al mismo tiempo la formación debe promover el trabajo de equipo entre los maestros, impulsando la cohesión emocional del claustro y participando en una supervisión y evaluación conjunta del desarrollo profesional docente.

5. Es conveniente que esta supervisión llegue hasta el mismo pie de aula y los educadores y sus formadores dispongan de oportunidades para reflexionar sobre el trabajo de campo desprendido de la acción formativa, con entrevistas y procesos de "coaching" insertas en la realidad del día a día en el quehacer educativo.

6. La formación permanente no siendo entonces, anecdótica, sino constante, puede ocupar un espacio en la jornada laboral de los educadores, dedicando un tiempo de su trabajo a la propia reflexión y actualización del portfolio y al contacto y entrevistas con los formadores.

7. Del mismo modo, la formación permanente no es un proceso esporádico y caprichoso sino que se relaciona con la realidad y necesidades del centro y del claustro de profesores y se adscribe en forma de itinerario con sentido;

8. que además permite obtener una certificación válida y reconocida, no sólo por los ministerios de educación, sino por otras instituciones educativas como Universidades y centros de formación.

9. Este modelo de formación permanente personal e inserto en diálogo con el claustro y el centro permite fijar metas, evaluar y rendir de cuentas: los responsables de la formulación de políticas deben garantizar que los líderes escolares tengan criterio para establecer una dirección estratégica y perfeccionar su capacidad para diseñar planes escolares. La formación permanente de calidad permite la distribución del liderazgo educativo en el centro.

10. Se trata de abordar sinergias, por lo que los planes de formación deben desarrollar estructuras que permitan a los educadores



compartir los esfuerzos y la inversión para maximizar el rendimiento que supera los límites de cada centro por separado creando redes que comparten recursos, también humanos.

11. Una extensa experiencia como organización encargada de la formación permanente del profesorado nos ha permitido identificar el contenido, el diseño y los métodos de los programas de formación eficaces. Ésta señala los siguientes factores clave: coherencia del plan de estudios, experiencia en contextos reales, tutoría, instrucción, aprendizaje mutuo y estructuras para actividades de colaboración entre el programa y las escuelas.

12. Finalmente, relacionar el sueldo con la formación y el portfolio docente permite establecer distintas escalas de compensación económica y de este modo, atraer a más candidatos para la dirección y la creación de grupos de trabajo innovadores en el ámbito de la educación.

Todo lo que hemos planteado en este apartado está fundamentado en una consideración que cada vez está más extendida. El verdadero reto no está en una definición exhaustiva de la formación del profesorado (aunque un mayor conocimiento empírico de lo que se hace en el sector sería muy útil) sino en avanzar hacia un sistema educativo con un nivel más alto de porosidad, permeabilidad y cooperación:

- Las instituciones formales han de incrementar el uso de los recursos no formales e informales que tienen a su disposición y en el territorio en el que están insertos. Y también en sentido inverso, como por ejemplo el uso que ya se está haciendo de las instalaciones escolares fuera del horario lectivo para la creación de redes de formación de profesores
- La formación del profesorado debe ir generando mecanismos para reconocer las adquisiciones y aprendizajes conseguidos en todo tipo de entornos y no exclusivamente académicos. En este sentido son muy interesantes todos los trabajos encaminados a los procesos de validación y reconocimiento de los saberes adquiridos por la experiencia.
- Se han de poner en marcha plataformas que promuevan la



coordinación entre las distintas instancias educativas buscando fomentar las relaciones de complementariedad y evitando las interferencias.

En este sentido habría que considerar que la mejor plataforma para avanzar hacia ese sistema educativo más integrador que tenga más en cuenta el carácter global del hecho educativo en las sociedades modernas es el derivado de la noción de "Ciudad Educadora".

Nuestras sociedades se caracterizan, cada vez más, por la multidireccionalidad, por la diversidad de agentes y sectores que desarrollan propuestas e iniciativas de actuación. De hecho, ya se empieza a definir el nuevo modelo de sociedad como la sociedad-red, donde la definición de las políticas educativas, sociales y culturales se conciben y desarrollan de un modo más relacional entre la constelación de agentes que interactúan en el contexto social. Esta es una de las claves de la ciudad educadora: la voluntad de aprovechar bajo un planteamiento integrado la trama de recursos y agentes educativos, sociales y culturales que ofrece el medio urbano. En definitiva, la línea de trabajo de futuro consiste en ir avanzando para pasar de un sistema para la formación permanente desequilibrado, separado y fragmentado a un sistema formativo más integrado y global, caracterizado de manera creciente por la reciprocidad y por el intercambio de recursos y oportunidades.

#### ***6.4. Una propuesta específica del programa de formación permanente del profesorado de escuelas católicas***

Escuelas Católicas es una organización que surge de la unión funcional de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza-Titulares de Centros Católicos (FERE-CECA) y la patronal Educación y Gestión. FERE-CECA es un organismo de Derecho Pontificio, con personalidad jurídica propia, integrada, con igualdad de derechos, por los Superiores Mayores de los Institutos Religiosos y de las Sociedades de Vida Apostólica, que se dedican en España a la enseñanza y educación en cualquiera de sus formas, como legítimos representantes de los mismos. En la actualidad son 350. Los centros educativos asociados en toda España a FERE-CECA son, en estos momentos, 1.975. De ellos



1.881 son concertados y 94 no concertados. En sus aulas estudian 1.122.050 alumnos en las distintas etapas educativas y trabajan del orden de 73.620 profesores.

La actividad de la FERE-CECA consiste en, día a día y utilizando los más diversos medios, trasladar a Centros, Profesores y miembros de las Congregaciones todo aquello que necesiten desde el punto de vista pastoral, pedagógico, organizativo, jurídico, etc.

El Secretariado Permanente, con sus Departamentos coordinados por el Secretario General, anima el trabajo diario usando para ello cuantos sistemas de comunicación están a su alcance, cursos de formación, conferencias, seminarios, jornadas, edición de publicaciones... Asimismo, realiza funciones representativas y de negociación con la Administración y de relación con otros organismos públicos y privados. En Escuelas Católicas siempre hemos tenido muy presente que el fin último de la educación es lograr el desarrollo pleno de la persona y su integración profesional, personal y social en la sociedad del conocimiento de nuestros días. Además de un perfeccionamiento en las competencias académicas de nuestros alumnos, nuestros centros impulsan el desarrollo físico, cognitivo, personal, espiritual y social del ser humano en todas sus vertientes, haciendo una apuesta firme por el desarrollo integral de la persona.

En muchas ocasiones, la convivencia en los centros educativos ha supuesto un grave riesgo para el cumplimiento de tales fines. La violencia en los recreos y salas comunes, las escenas de acoso escolar, los insultos y las actitudes racistas e intolerantes, así como las conductas disruptivas en las aulas, son algunos ejemplos desafortunados del día a día en muchos centros y suponen una problemática que mina los esfuerzos didácticos del profesorado y que, no sólo interfiere gravemente en el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que además, construye un modelo de persona incompetente para la vida en sociedad y que el mundo del mañana no puede permitirse bajo ningún concepto.

Educar para potenciar el desarrollo pleno de la persona e impulsar sociedades más justas, pacíficas, democráticas y tolerantes es una tarea que se inicia desde los años más tempranos de la escolarización



y que se vuelve indispensable en la primera institución social a la que el ser humano pertenece en su vida: la escuela. Por eso, educar en la paz, en competencias emocionales y en actitudes de respeto y tolerancia desde el aula es contribuir firmemente a la construcción de un futuro mejor para todos.

Desde Escuelas Católicas, muchos han sido los esfuerzos institucionales para impulsar todo tipo de iniciativas que busquen la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos españoles. A lo largo de los más de cincuenta años como organización, educadores e investigadores han trabajado para educar en convivencia con ayuda de nuestros planes de pastoral, programas de tutorías, variados cursos de formación de directivos y profesores y proyectos de innovación pedagógica de todo tipo.

El material que presentamos a continuación supone un paso más en nuestra lucha por la mejora de la convivencia en los centros educativos. Firmes en nuestra apuesta por la autonomía pedagógica de las entidades que formamos Escuelas Católicas, nos enorgullece presentar este completo material formativo para animar la formación permanente del profesorado. Desde Escuelas Católicas y en especial, desde el Departamento de Innovación Pedagógica que ha coordinado la elaboración de este material, deseamos que este Simposio os resulte de gran utilidad.

Este material está formado por un total de 12 unidades didácticas. En su totalidad, estas doce unidades abordan todos los temas que puedan estar relacionados con la promoción y la mejora de la convivencia en los centros educativos.

- 1.** Proyecto educativo, cultura organizativa y convivencia.
- 2.** ¿Cómo es la convivencia en nuestro centro educativo? PRE-Evaluación.
- 3.** Intervenciones en convivencia desde la acción tutorial.
- 4.** Estrategias desde los procesos de enseñanza-aprendizaje: la convivencia como fin y recurso pedagógico.
- 5.** Disrupción en el aula.
- 6.** Convivencia y sinergias escuela-familia.



- 7.** Mediación y resolución de conflictos.
- 8.** Acoso escolar.
- 9.** ¿Cómo elaborar el Plan de Convivencia de nuestro centro?
- 10.** Evaluar planes y medidas de convivencia. POST-Evaluación.
- 11.** Convivencia y competencias emocionales del profesorado.
- 12.** Buenas prácticas en convivencia.

Las 12 unidades didácticas tienen un público específico: el profesorado. Si bien, muchas de las actividades que se presentan pueden aportar ideas y servir de inspiración para trabajar con los alumnos en el aula, estas 12 unidades didácticas están pensadas para la formación del profesorado.

De esta manera, el propio profesorado puede encargarse de organizar cursos y jornadas de formación que se gestionen desde la autonomía de cada centro. Para impartir este material al profesorado se necesita de un educador cualificado que cumpla el rol de "formador de formadores" y que puede ir desde un profesor del propio claustro, hasta un experto externo al centro, pasando por la figura del orientador, el jefe de estudios, el director, los coordinadores de ciclo o el delegado de educación propio de los equipos de gestión.

De este modo, queremos dejar claro, que este cedé es un material auto-gestionable, flexible y que se adapta a las necesidades de formación del profesorado de cada centro potenciando la autonomía pedagógica de los mismos. Todas las unidades didácticas guardan un esquema de desarrollo similar. Se presenta una pequeña introducción del tema, algunas actividades para empezar, seguidas de un dossier teórico y se finaliza con nuevas actividades y las conclusiones o puntos fundamentales de la unidad.

- 1.** Para empezar...
- 2.** Dossier informativo.
- 3.** Actividad central.
- 4.** Ahora en mi centro: Plan de Convivencia
- 5.** Conclusiones.



El conjunto de actividades de cada apartado que componen las unidades son eminentemente interactivas y están pensados en clave de competencias para movilizar todos los recursos cognitivos y personales del profesorado. Se trata de mejorar la convivencia en los centros educativos con la formación integral del profesorado como eje clave del proceso.

La gran versatilidad, flexibilidad y autonomía del material permite organizar procesos de formación muy variados y acordes a las necesidades del centro, desde jornadas sencillas a procesos de formación continuos y estructurados a largo plazo. En cualquier caso, la unidad 2 y la unidad 12 ofrecen un sistema de evaluación inicial y final, respectivamente, accediendo a una web propia que permite hacernos una idea del estado de la convivencia en nuestro centro. En el apartado de Anexos de este Simposio se presentan una serie de imágenes de los materiales contenidos en el cedé para ilustrar esta explicación.

## **REFERENCIAS**

Antúñez, S.; Carmen del, L. M.; Imbernón, F.; Parcerisa, A. y Zabala, A. (2000). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Grao.

Angulo, J. F. y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículo*. Málaga: Aljibe.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación en el siglo XXI. Madrid: Santillana-unesco

Escuelas Católicas (2007). *Temas clave del proyecto educativo común*. Madrid: SM, Edebé y Edelvives.

Escuelas Católicas (2007). *Calidad, equidad y libertad en la educación*. Madrid: SM, Edebé y Edelvives.

Eurostat (2005). *Population statics. European Comission*. Luxembourg: 2006 Edition Eurostat.

Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.

Gimeno Sacristán, J. (1998). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata



Hawking, S. (1998). *Historia del tiempo*. Madrid: Grijalbo.

Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Marchesi, A. y Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

Martín, M. (2002). *Planificación de centros educativos*. Barcelona: Praxis.

Morin, E (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Madrid: Ariel.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

## **Anexos**

### **A. Portada de libro y CD**



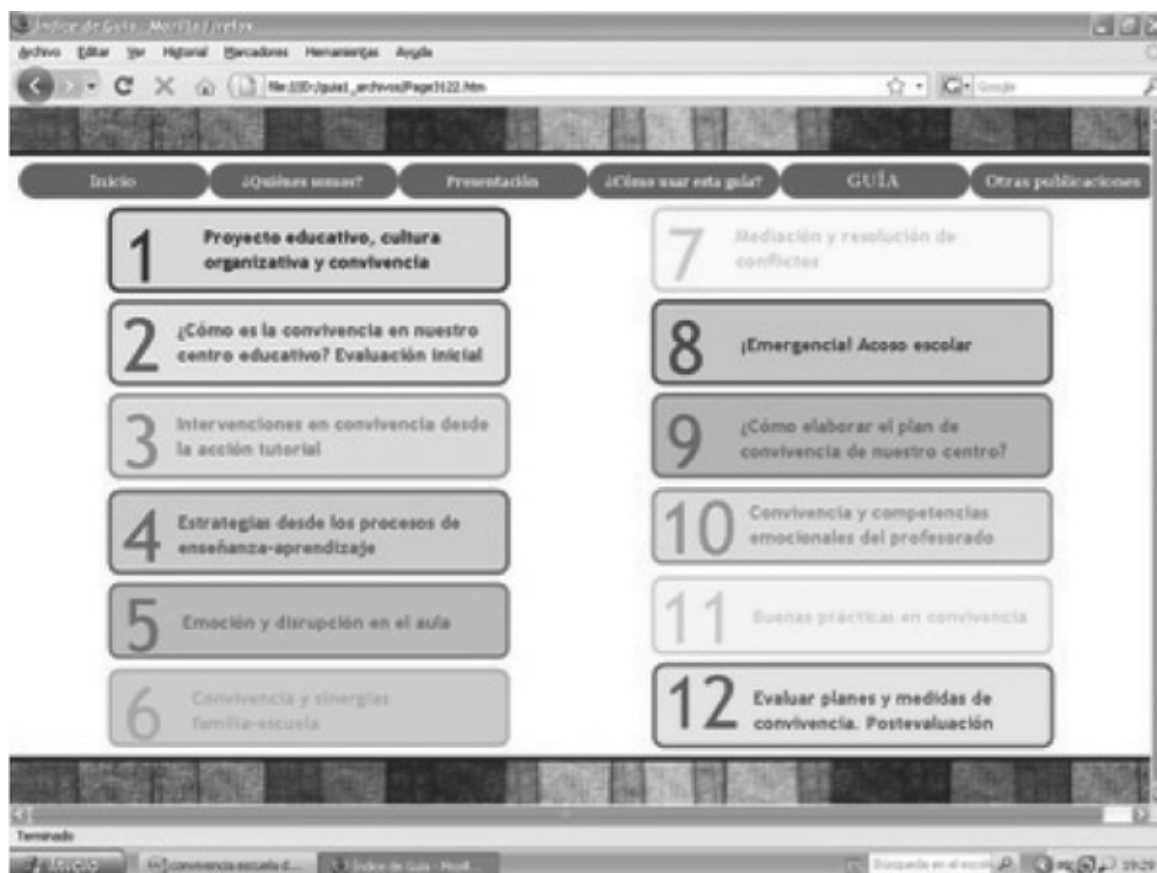
### **B. Navegador**



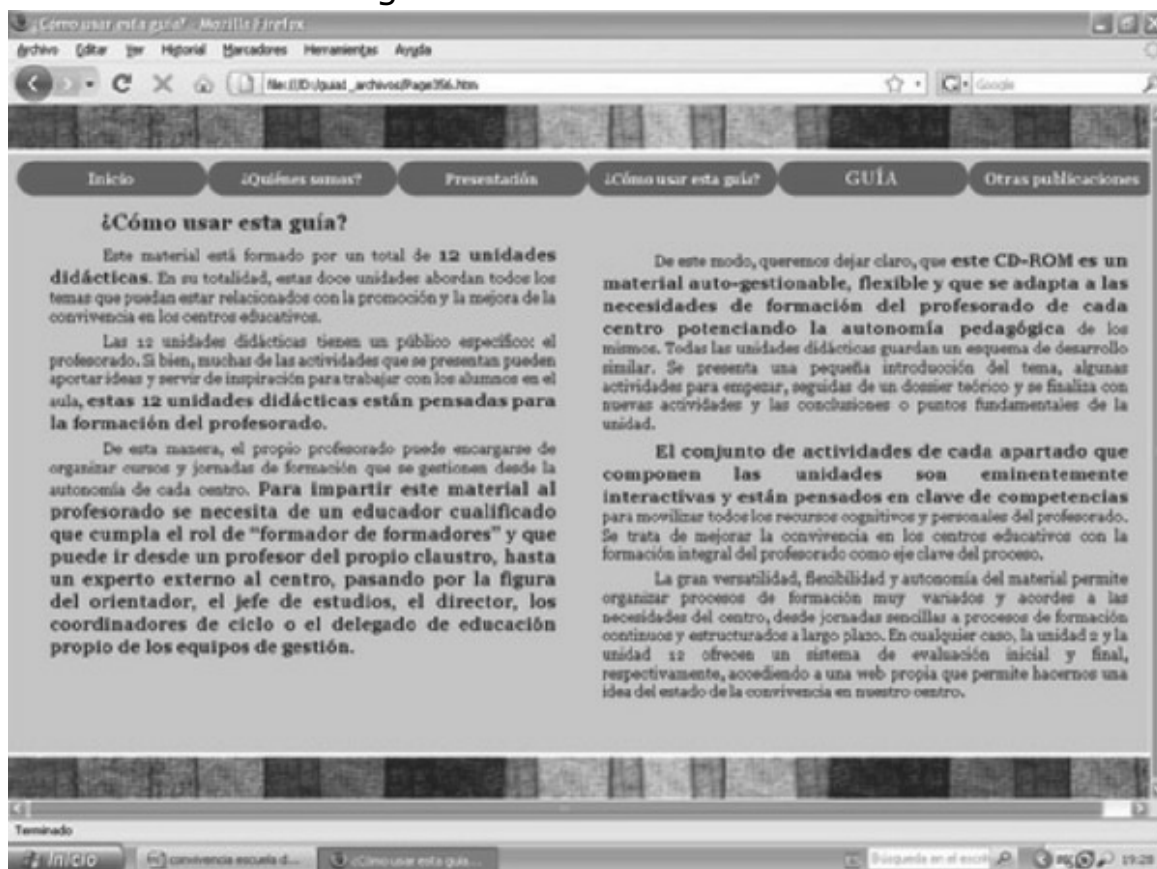


## C. Unidades didácticas





## D. ¿Cómo usar esta guía?





## E. Modelo de unidad didáctica



- (1) Proyecto Comenius 2.1.: "Aprender en y a través de la práctica: Profesionalización de los futuros profesores europeos mediante el aprendizaje reflexivo", subvencionado por la Unión Europea (106150-CP-1-2002-1-NL-). Duración: tres años (2003-2005). Entidades participantes: ICE Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, IVLOS (Universidad de Utrecht), Instituto de formación de Hamburgo (Alemania), Instituto de Formación de Trondheim (Noruega). Investigador responsable: Jacob Melief (IVLOS Universidad de Utrecht, Holanda). Página web: [www2.ivlos.uu.nl/comenius](http://www2.ivlos.uu.nl/comenius)

[Ver Texto](#)

- (2) Véase al respecto Monografía sobre el modelo de formación basado en la metodología de la práctica reflexiva en *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 379, 2008.

[Ver Texto](#)

- (3) Carandell, Z., Esteve, O. & Palacios, R.M. (2008), 'Unir voces para llegar más lejos', en Monografía *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 379, 2008.

[Ver Texto](#)

- (4) Véase información más detallada en la página web de Práctica reflexiva del Departament d'Educació en: [www.xtec.cat/formacio/practica\\_reflexiva](http://www.xtec.cat/formacio/practica_reflexiva)

[Ver Texto](#)



- 
- (5) Las siglas ESET significan en el original (holandés): *experiencia, (e)structurar, enmarcar, teorizar*

[Ver Texto](#)

- 
- (6) Rocio Huerta Cuevo, Margarita Rasilla Cano, Noel Angulo Marcial, Elia Moreno Burciaga, Martha Arjona Gordillo.

[Ver Texto](#)

- 
- (7) Pedro Ortega Cuenca, Liliana Suárez Téllez, María Eugenia Ramírez Solís, José Luis Torres Guerrero, Adriana Gómez Reyes, Claudia Flores Estrada y Blanca Ruiz Hernández.

[Ver Texto](#)

- 
- (8) Esta experiencia y los resultados obtenidos en la investigación nos ha permitido incorporar estos planteamientos en los grados de infantil y primaria, concretando un prácticum que se inicia en segundo curso y que consiste en ir cuatro días a la semana a la Facultad y un día ir a contextos prácticos. Estos contextos han elaborado su plan de prácticas y ahora lo estamos rediseñando conjuntamente con los profesores de la Facultad que seremos tutores de este prácticum. A modo de ejemplo el tutor de la Facultad comparte un proyecto con la escuela en la que van al menos 10 estudiantes. Esta escuela ya elabora su horario y su programa para el curso que viene teniendo en cuenta que estarán estos estudiantes.

[Ver Texto](#)

- 
- (9) El trabajo en red impulsado desde la docencia universitaria ha sido evaluado en el marco del proyecto TRAMA impulsado por la Fundación Jaume Bofill.

[Ver Texto](#)

- 
- (10) En la Facultad de Ciencias de la Educación de la UdL el plan de estudios de los nuevos grados se ha concretado para poder favorecer este trabajo en red rompiendo con las "micro" asignaturas. Así se han respetado las materias propuestas por el Ministerio y se han diseñado las competencias y los contenidos por parte de los equipos docentes. Por ejemplo, procesos y contextos educativos del grado de primaria tiene dos materias de 12 y 9 créditos en primero y en segundo de grado. En la de primero, el equipo docente lo forman profesorado que pertenecen a dos áreas de conocimientos distintos y han concretado conjuntamente el programa curricular interrelacionando las teorías educativas, la historia y la didáctica y la organización educativa, con el fin de que la materia aporte en la formación un conocimiento sobre el contexto escolar y que planteamientos didácticos y organizativos se ponen en juego para poder educar en los contextos heterogéneos actuales.

[Ver Texto](#)

- 
- (11) Disponible en [www.lapanera.cat](http://www.lapanera.cat)

[Ver Texto](#)



---

**(12)** Metamembrana 2008 de Marcel·lí Antúnez Roca, sala de exposiciones Sant Joan, 5 de febrero de 2009, organizado per l'IMAC, Ayuntamiento de Lleida.

[Ver Texto](#)

---

**(13)** Orígenes de Jordi Marcet y Rosa Vila- Abadal, sala de exposiciones temporal Museo de Lleida, 2008-2009.

[Ver Texto](#)

---

**(14)** Obra titulada 4'33'', de John Cage.

[Ver Texto](#)

---

**(15)** Delors, J. (1997) *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación en el siglo XXI, La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO. Pág. 107.

[Ver Texto](#)

---

**(16)** <http://www.elpais.com/edigitales/entrevista.html?encuentro=5718>. Consultado el 25 de febrero de 2010.

[Ver Texto](#)

---







# **La creación y gestión del conocimiento en la Administración pública y en las empresas**

## **1. FORMACIÓN PARA LA TRANS-FORMACIÓN: CON-FORMANDO UNA RED DE NUEVOS LIDERAZGOS Y COMPLICIDADES EN NUESTRA ORGANIZACIÓN**

**Silvia Navarro Pedreño**

Ayuntamiento de Barcelona

Área de Acción Social y Ciudadanía

Marco Polo describe un puente, piedra por piedra.

- *¿Pero cuál es la piedra que sostiene el puente?* - pregunta Kublai khan.

- *El puente no está sostenido por esta piedra o por aquella,* - responde Marco-,

*sino por la línea del arco que ellas forman.*

Kublai permanece silencioso, reflexionando. Después añade:

- *¿Por qué me hablas entonces de las piedras? Lo único que me importa es el arco.*

Polo responde:

- *Sin piedras no hay arco.*

Italo Calvino. Del libro *Las ciudades invisibles*

### **1.1. El contexto**

Empezaremos enmarcando el texto en su contexto y situando, brevemente, las principales coordenadas que ayudan a explicar y a localizar en el mapa la experiencia que a continuación nos proponemos compartir. Esta experiencia, todavía en curso y que se empezó a impulsar hace poco más de dos años, consiste en la implementación de una estrategia formativa y de desarrollo organizativo al servicio de una iniciativa de largo alcance, encaminada a la transformación de los Servicios Sociales Básicos municipales en la ciudad de Barcelona. Trazado este muy escueto boceto del objeto de nuestra experiencia, es importante situar, antes de pasar a compartir en los próximos apartados las notas de viaje y las reflexiones que guarda nuestro cuaderno de bitácora, el origen o punto de partida de nuestra travesía, el marco que ha contenido y acompañado nuestro transitar, y algunas



de las principales variables que lo han condicionado.

### ***1.1.1. El punto de origen: un tiempo de retos y encrucijadas para los Servicios Sociales***

Los cambios legislativos habidos en estos últimos años en materia de Servicios Sociales, que introducen elementos tan relevantes como la universalización de los derechos sociales, y las nuevas realidades y fenómenos sociales que se expresan en forma de nuevas necesidades, demandas y expectativas de la ciudadanía, nos sitúan en un punto del camino poblado de encrucijadas, abierto a múltiples retos y horizontes que nos interpelan y nos invitan a repensar a fondo los Servicios Sociales.

Hoy, más que nunca, para intervenir de forma adecuada y eficaz desde el campo de la Acción Social, es preciso que nuestras organizaciones aprovechen al máximo el bagaje y el cúmulo de experiencia del que son depositarias. Pero, tan importante como esto, es hacer un cambio de posición y de mirada, atrevernos a ir más allá, a probar e innovar, todo ello para ser capaces de generar nuevas respuestas en el marco de unos Servicios Sociales de nueva generación, acordes con las exigencias de los nuevos tiempos. En esta línea, durante la presente legislatura, el Ayuntamiento de Barcelona ha situado como una prioridad en la agenda política la mejora de los Servicios Sociales, en especial, aquellos que se prestan en el nivel básico de atención social, desde la proximidad, la polivalencia y el entorno comunitario. El Área de Acción Social y Ciudadanía, asumió este encargo, consciente de que ello reclamaba dotarnos de una hoja de ruta, de un proyecto en el que puedan convivir las necesarias dosis de ambición, con las condiciones básicas de viabilidad y un posicionamiento prudente y, a la vez, estratégico.

Cuando aludimos a nuestra hoja de ruta, la asimilamos al Modelo de Servicios Sociales Básicos, surgido a partir de un ejercicio de diseño estratégico, realizado durante los últimos meses del año 2007, fundamentado en una amplia labor diagnóstica previa, y en el cual se dibujan con trazo grueso las grandes líneas sobre cómo concebimos y queremos orientar la Atención Social Básica y, en consecuencia, cómo nos debemos organizar y proceder para ello. Las líneas prioritarias de



mejora de los Servicios Sociales Básicos que orienta el modelo definido son las siguientes:

1. Mejorar la accesibilidad a la Atención Social Básica.
2. Definir y compartir, a escala de ciudad, los procesos técnicos y los criterios de atención.
3. Incrementar la optimización de los recursos y los procesos de gestión.
4. Mejorar la calidad de los servicios y ampliar la capacidad de respuesta de los Centros de Servicios Sociales.
5. Transformar la imagen (externa e interna) de los Servicios Sociales Básicos.

**Figura 1.** Líneas prioritarias de mejora del Modelo de Servicios Sociales Básicos

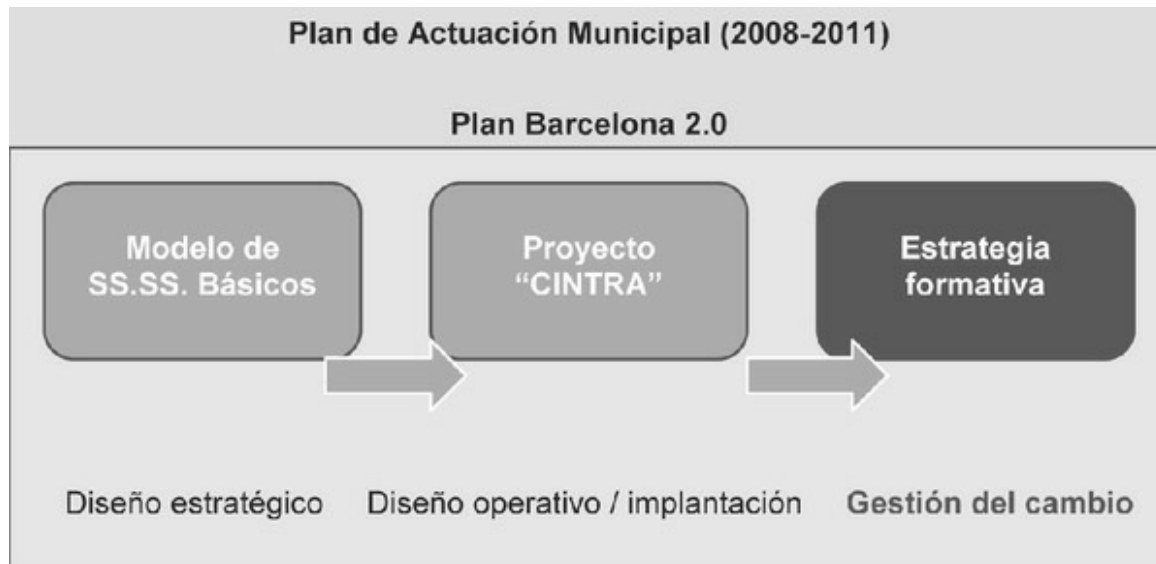
### **1.1.2. El Proyecto "CINTRA", un proyecto en construcción**

Con objeto de pasar del trazo grueso al trazo fino, para traducir así en términos prácticos nuestro diseño inicial, surge el Proyecto "CINTRA" (Compromiso e INnovación para TRansformar la AcciónSocial). A partir del Proyecto "CINTRA" venimos desarrollando, de forma muy participada, desde el año 2008 hasta hoy, todo el proceso de desarrollo técnico-operativo y de implantación del Modelo de Servicios Sociales Básicos, implantación ésta primero de carácter experimental en el transcurso del año 2009 (en tres Centros de Servicios Sociales), y a lo largo del 2010 ya de alcance general en el conjunto de centros de la ciudad (actualmente 35 y a final de año 37).

Este proyecto, que convive con otros en el marco del "Plan Barcelona 2.0" (orientado a un cambio del modelo global de gestión municipal), tiene dos dimensiones: una cualitativa, vinculada a la dimensión ideológica, y a la cultura técnica, organizativa y relacional, y otra cuantitativa, asociada a los recursos y medios (equipamientos, recursos humanos, sistemas de información, etc.) que son necesarios para hacer viable la implantación del nuevo sistema de Atención Social. Esta primera dimensión, la cualitativa, ha sido en la que hemos focalizado nuestra labor de gestión del cambio, por entender que ello es la clave que permitirá la transformación cultural y de fondo que pretendemos, un cambio 2, un cambio de sistema y no sólo un cambio en el sistema (un cambio 1). Es justo en este proceso de gestión del



cambio, donde se inserta nuestra estrategia formativa y de trabajo colaborativo.



**Figura 2:** Marcos en que se inscribe la estrategia formativa.

Múltiples son las señas de identidad de un proyecto como éste, dado su cometido, dimensión y complejidad. Por nombrar sólo algunas de las características vinculadas a los requerimientos exigidos, haré referencia a la necesaria cooperación interáreas, a la igualmente imprescindible estructura organizativa, de pilotaje y seguimiento del proyecto y, finalmente, y de forma muy especial, también a su carácter colectivo y participado, a una paciente y cuidadosa labor de sumar e integrar, de forma continua, las adhesiones, las contribuciones, las complicidades y el talento de todos los actores implicados en el proyecto. Desde un primer momento, tuvimos muy claro que la principal condición de viabilidad de este proyecto era generar un clima propicio para el aprendizaje organizativo y un espíritu cooperativo cada vez más generalizado.

Precisamente, estos planteamientos hacen que "CINTRA", además del nombre acuñado a nuestro proyecto, sea una bandera con capacidad de aglutinar, crear identidad y sentimiento de compromiso compartido entre todos los que, de una forma u otra, contribuimos a hacer práctico y viable el Modelo de Servicios Sociales Básicos. Jugando con las metáforas, "CINTRA" (en castellano, cimbra) es un proyecto en construcción, un armazón de madera que nos sirve de soporte para colocar, de una en una, las diferentes piedras que conformaran un



arco, las piedras que harán posible la implantación del Modelo de Servicios Sociales Básicos.



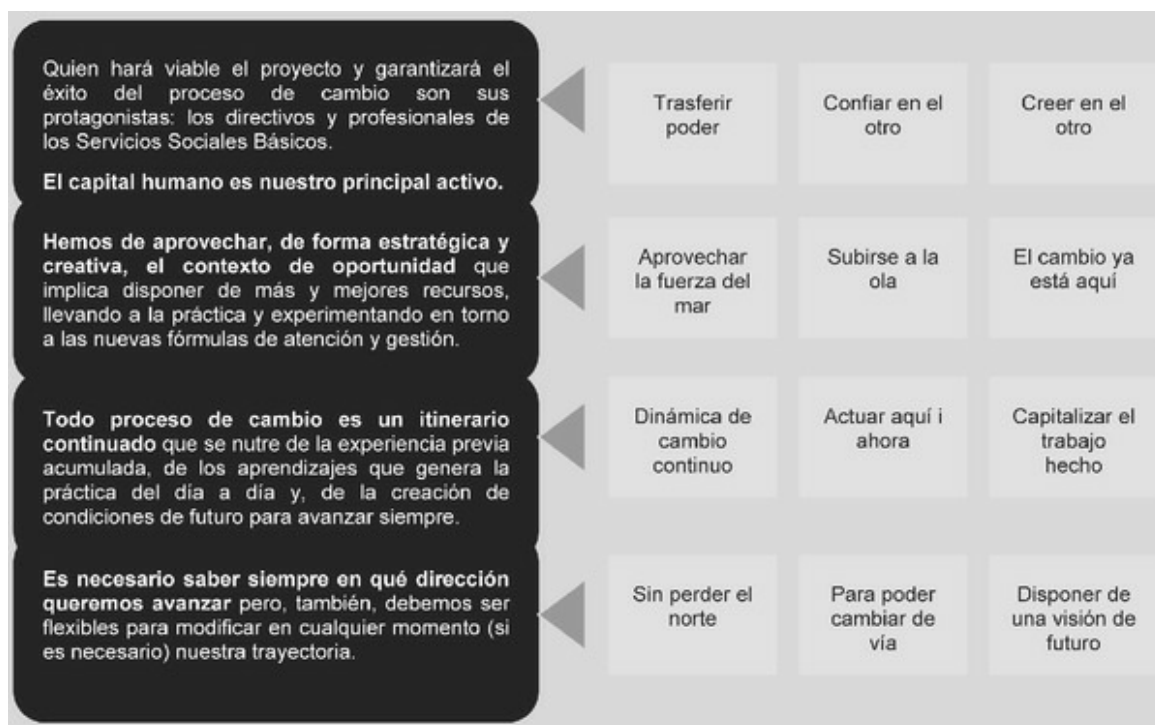
### “Cintra” (cimbra)

**Figura 3.** Dibujo de una cimbra (en catalán, "Cintra").

Continuando con el juego metafórico que proponemos, un arco estable necesita que todas las piedras estén bien calculadas y trabajadas. De la misma forma, el desarrollo operativo y la implantación de nuestro modelo necesita de mucha estrategia, imaginación, rigor, cuidado, esfuerzo, cooperación, articulaciones, sincronías, sinergias..., para poder alcanzar todas las metas fijadas y, ante todo, para que la ciudadanía de Barcelona pueda visualizar y beneficiarse de las mejoras e innovaciones que nos proponemos crear. Si conseguimos esto, habremos sido capaces de colocar la clave del arco y la cimbra ya no será necesaria, aunque bien es cierto que, más allá de la fase de implantación del modelo, sus bases, los componentes y variables que lo sostienen, deberán estar sujetas a constante revisión y actualización. No olvidemos que la gestión del cambio debe ser un proceso continuo.

Las ideas clave que orientan el Proyecto "CINTRA" y que a continuación presento, básicamente, tienen que ver con una determinada concepción de cómo orientar los procesos de cambio en las organizaciones y con el valor principal que creemos tiene el capital humano en este tipo de iniciativas.





**Figura 4.** Ideas clave que orientan el Proyecto "CINTRA".

### **1.1.3. A pesar de todo (y gracias a todo), sumando voces y relatos desde el camino**

Como es imaginable, a pesar de contar con el apoyo de todos los marcos institucionales referidos hasta aquí, casi nada fue fácil en un inicio. Las instituciones actuales, en especial las de la Administración Pública, todavía están muy sujetas a jerarquías, inercias y rigideces, a los imperativos y servidumbres de paradigmas organizativos que hoy se delatan abiertamente obsoletos, y que dejan poco espacio a lógicas cooperativas, basadas en el potencial transformador de su capital humano, y de apertura y receptividad hacia el entorno.

Para podernos poner en marcha, hizo falta invertir buenas dosis de convencimiento, persuasión y perseverancia, con el fin de que los diferentes actores organizativos implicados comprendieran el sentido profundo del proyecto, y la importancia (en clave de inversión) de cuidar y abonar los procesos que nos disponíamos a impulsar. También fue preciso abordar una situación crítica, de entrada, como era la de un colectivo, el de los Servicios Sociales Básicos en nuestro municipio, muy diverso y numeroso (hoy son más de seiscientos profesionales), poco cohesionado y con un muy bajo sentimiento de pertenencia y confianza hacia la organización pero, a la vez, con una vivencia muy



generalizada sobre la necesidad de revisar y renovar las prácticas profesionales y las condiciones organizativas, con el objeto de poder prestar una mejor atención a la ciudadanía en el nuevo escenario social.

Creemos relevante, igualmente, apuntar en este ejercicio de contextualización que estamos haciendo, que un factor de contexto que ha acompañado el desarrollo del proyecto ha sido la presencia de cambios organizativos de gran calado (creación de un nuevo organismo municipal encargado de gestionar los Servicios Sociales Básicos y, por tanto, cambio de la anterior dependencia de éstos, incorporación de nuevas figuras directivas, etc.) que, inevitablemente, han impuesto la exigencia de seguir construyendo en situaciones de provisionalidad y tránsito, de afrontar en muchos momentos un alto monto de incertidumbre, y de velar porque ciertas turbulencias del entorno afectaran lo menos posible al proyecto, y no nos desviaran más de la cuenta de nuestro rumbo.

El reto ha sido, para nosotros, desde un inicio y ante todo, articular un relato con sentido, coherente, creíble y estimulante que nos permitiera transmitir confianza y, a la práctica, a partir de múltiples iniciativas formativas y de trabajo colaborativo, conseguir que cada vez un número mayor de actores en juego se apropiasen del proyecto y tomaran protagonismo en él. Este salto del relato a la acción, a la creación de una constelación de diversas iniciativas prácticas orientadas a perfiles organizativos diferentes, ha permitido incorporar, paso a paso, nuevos relatos, nuevas voces, hasta crear la obra polifónica que ya es este proyecto. Los resultados hasta hoy en este sentido, nos confirman en la validez de los referentes que nos sirven de brújula y de una estrategia con la que, poco a poco, y a pesar de que no siempre los vientos son favorables, vamos avanzando hacia el destino fijado.

## **1.2. *La estrategia***

Una vez presentado el proyecto que sirve de marco y continente para las prácticas formativas que venimos desplegando, y antes de pasar al relato de las diferentes experiencias, desarrollaremos, aunque sea someramente, los principios y las bases sobre las que descansa la



estrategia formativa y de desarrollo organizativo que estamos implementando, su sentido y los imaginarios que nos han llevado a territorios, hasta la fecha, poco explorados en nuestra organización.

### **1.2.1. *Hacia una organización inteligente***

Esta estrategia cobra firme anclaje en todos aquellos planteamientos que, en el Modelo de Servicios Sociales Básicos, abogan por el papel protagonista de los recursos humanos en nuestra organización. Coherente con ello, se orienta un planteamiento global basado en el apoyo, cuidado y promoción del conjunto de actores que conforman el capital humano de nuestra organización, y en su alineamiento y contribución de saber y experiencia para la consecución de los objetivos estratégicos definidos por ésta. Las líneas de trabajo que dan cuerpo y concreción a tal visión son las siguientes:

- Apoyos profesionales (formación continuada y supervisión técnica).
- Sistema motivacional y de incentivos.
- Promoción horizontal (reconocimiento de la experiencia profesional).
- Promoción vertical (asunción de nuevas responsabilidades en la organización)
- Movilidad profesional (entre territorios y posibilidades de acceso a servicios sociales especializados).
- Proyección profesional (participación en foros profesionales, publicaciones, docencia...).
- Intercambio profesional (de buenas prácticas entre territorios i "benchmarking" con otros municipios).

**Figura 5.** Líneas orientadoras del Modelo de Servicios Sociales Básicos en relación al desarrollo y promoción de los recursos humanos.

Coherente con tales planteamientos, es el diseño organizativo definido para los Servicios Sociales Básicos, basado en una estructura de red que haga compatible la existencia de líneas y criterios generales de ámbito ciudad, con la necesidad de garantizar un grado suficiente de autonomía de las unidades de acción que les permita, en cada momento, dar respuestas creativas y adaptadas a la singularidad de los diferentes entornos en los que operan. Asimismo, el diseño organizativo por el que hemos optado está orientado al conocimiento y a la creación de un entorno flexible que desarrolle, potencie y difunda



el aprendizaje y el saber generado a partir del trabajo colaborativo dentro del sistema, así como aquellos inputs o aportaciones procedentes del entorno. Nuestro referente es el de una organización inteligente, que aprende, que facilita el aprendizaje de todos sus miembros, que apuesta por la comunión de talentos, y que de forma continua se transforma y es capaz de crear futuro.

### **1.2.2. *Creando valor, gestionando el cambio***

En esta línea, la formación y el desarrollo profesional los entendemos en un marco amplio de gestión del aprendizaje que pone énfasis, no sólo en la adquisición de conocimientos sino también en la gestión del clima y la cultura organizativa, es decir, en los sentimientos, valores y significados compartidos por los diferentes actores que configuran el universo organizativo. Desde este punto de vista, para nosotros la formación no es sólo generadora de competencias necesarias para conseguir objetivos, sino también un potente agente de cambio, pues genera cultura organizativa. La formación tiene, pues, para nosotros, una dimensión colectiva y de compromiso compartido en pos de la innovación y la mejora continua, y por ello su función en procesos de cambio y de desarrollo organizativo es nuclear.

En consecuencia, el alma del Proyecto "CINTRA" y del cambio que éste se propone producir, es la estrategia formativa que lo sostiene, pensada y desarrollada desde la perspectiva de la gestión del conocimiento, desde la plena confianza depositada en el capital intelectual del que es propietaria nuestra organización, desde el conjunto de activos que, adecuada y estratégicamente gestionados, pueden convertirse en valor y contribuir a la implantación exitosa del Modelo de Servicios Sociales Básicos y, con él, a la mejora de la Atención Social de base territorial en la ciudad. Por ello, este fue nuestro principal reto: ¿cómo diseñar una estrategia formativa capaz de gestionar eficazmente estos activos intangibles de nuestra organización y de crear inteligencia colectiva? Y, conectado a esto: ¿cómo crear para ello entornos de calidad, adecuados y atractivos, con el fin de suscitar la dinámica colaborativa y de compromiso que queríamos promover?

Como respuesta a tales interrogantes surgió el diseño de una



estrategia formativa y de trabajo colaborativo con visión global de proyecto pero, a la vez, extremadamente sensible y atenta a los retos y objetivos propios de cada una de las fases del Proyecto "CINTRA", y a las necesidades y expectativas particulares de cada uno de los colectivos que son arte y parte de éste. Esta idea de estrategia, diferente de lo que sería un plan o programa al uso, típico de un modelo de formación más tradicional y tecnicista, nos ha aportado una interesante flexibilidad, básica para enfrentar la complejidad, consustancial a este tipo de procesos, y proponer iniciativas sensibles y ligadas a la evolución, efectos y resultados generados por el mismo proceso y, también, a factores de entorno o de coyuntura no siempre previsibles.

La estrategia de desarrollo, construida bajo un principio de sentido y coherencia global, se ha apoyado también en el diseño de un conjunto de procesos formativos y de trabajo colaborativo diferenciados, pero hermanados por un mismo enfoque y unos fines comunes, y tácticamente situados en el tiempo, de los cuales siempre hemos procurado que se derivara un fruto, un producto apto para, en el marco del proyecto, poder tener una repercusión aplicada. Las conexiones entre este universo de procesos es lo que buscábamos produjera sinergias y efectos multiplicadores en el conjunto, y optimizara y amplificara los esfuerzos invertidos y los resultados generados. En definitiva, sería algo así como una labor de "patchwork", en la cual se convocan técnica, estrategia y creatividad para combinar y unir telas de formas y colores diferentes que consigan crear la utilidad y el efecto estético deseados. A continuación se muestra una visión panorámica de los diferentes procesos que han configurado y articulado, en su conjunto, la estrategia formativa y de trabajo colaborativo que hemos impulsado.





**Figura 6.** Visión global de los procesos que configuran la estrategia formativa.

### **1.2.3. *Nosotros lideramos, primera persona del plural***

Partimos, igualmente, de la base de que la clave del éxito en el desarrollo de un proceso de gestión del cambio, como el que estamos impulsando, no reside tanto en el diseño de la estrategia, como en su implementación y esto, claro está, depende de las personas, que como venimos diciendo tienen un valor central y protagonista en este tipo de procesos. En tal tesitura, el liderazgo y el rol directivo se nos delataban como los principales factores críticos para el éxito del proyecto.

Por ello, desde el primer momento, identificamos en nuestra estrategia para promover el cambio al colectivo de directores y directoras de los Centros de Servicios Sociales, ya que son ellos los que, por su posición, pueden ejercer un liderazgo de proximidad y tienen en sus manos el nexo entre la hoja de ruta que orienta el proyecto y el día a día. Obviamente, para hacer esto posible, era necesario trabajar con cada uno de los integrantes de este colectivo su vivencia del cambio: qué les suscitaba éste, desde dónde escuchaban las propuestas de cambio y desde dónde las transmitían. Este ejercicio era clave porque según cómo se resolvieran estas cuestiones se abrían o se cerraban posibilidades de transformación. Lo que buscábamos era, en un contexto colectivo, aportar a ese diálogo interno elementos que ayudaran a cada director o directora a incorporar el relato del



protagonista (y no de la víctima), el cual abre posibilidades y promueve la acción implicada. En un momento posterior, también realizamos un plan de desarrollo del liderazgo de las direcciones territoriales, nuevo rol directivo introducido y de rango superior al nivel de dirección antes mencionado. La coherencia y la conexión entre estos procesos orientados a figuras directivas, ha formado parte de nuestra estrategia y, sin duda, la ha fortalecido.

Pero, aunque nuestro punto de mira apuntaba, de forma prioritaria, a las figuras intermedias de dirección, consideramos que también era necesario incorporar en nuestra estrategia formativa otros tipos de liderazgo emergente de carácter técnico, y no necesariamente imbricados con la línea jerárquica. Partimos de la idea que quien lidera no es quien ocupa una determinada posición, sino quien desde allí donde opera es capaz de tener iniciativa, crear valor y ser generoso compartiendo su experiencia. La interacción entre estas dos lógicas de liderazgo, pensábamos que podía generar resultados prometedores. Nuestras intuiciones se apoyaban en la idea de que para la gestión y liderazgo de proyectos complejos, y para generar una potente red de complicidades en el seno de la organización en torno a éstos, es preciso favorecer procesos y dinámicas de conexión, diálogo abierto y retroalimentación de diferentes lógicas que coexisten en la organización.

Así, de forma paralela a los procesos de desarrollo directivo y al impulso de diferentes iniciativas de trabajo colaborativo, en las que han participado personas de diversos perfiles organizativos, también hemos activado, en el marco del Proyecto "CINTRA" y, más concretamente, del subproyecto de Centros de Servicios Sociales Experimentales, al cual aludimos anteriormente, núcleos profesionales de experimentación y mejora, que hoy se han convertido en un referente para el conjunto de equipos de los Centros de Servicios Sociales que se disponen a implementar también, en su realidad cotidiana de trabajo, el Modelo de Servicios Sociales Básicos.

#### **1.2.4. *Atreverse a apostar por un saber global***

Con-formar estos liderazgos y tejer redes de complicidades en la organización, tiene mucho que ver con la idea de formar-con, de abrir



espacios colectivos donde intercambiar experiencia y construir con otros saber común y vivencia. La relevancia y valor dado por nosotros al saber práctico, también nos distancian de otros modelos formativos donde lo que se prima es un saber poco contextualizado y distante de la experiencia de sus destinatarios, facilitado por un sujeto docente al que se le supone la propiedad de ese saber y que, raramente, alcanza a tener aplicación. Pensamos que el aprendizaje más efectivo es aquel aplicado, que se traduce en estilos y comportamientos observables, y que aporta soluciones y recursos para enfrentar el laborar cotidiano.

La reflexión colectiva sobre lo que sabemos y lo que no sabemos, lo que hacemos y lo que somos, y la producción a partir de ello de nuevo saber orientado y arraigado íntimamente a la práctica, pensamos que es el principal factor de movilización y de transformación, el principal elemento autoreforzador del aprendizaje y el estímulo principal para generar las necesarias dosis de creatividad que precisa la innovación. Así, nuestra estrategia formativa incorpora, de forma integrada, objetivos que tienen que ver con el saber saber, con el saber hacer, con el saber ser y, también, con el querer saber. Con ello queremos generar conocimiento, habilidades, actitudes y motivación, todo ello aliado al afrontamiento de las metas estratégicas que nos hemos fijado, a un permanente itinerario de desaprender para aprender y reaprender, un desaprender que, todos sabemos, es el aprendizaje más difícil, también el más necesario. Es evidente que, hoy por hoy, ningún aprendizaje es para siempre y que, en ocasiones, nuestro peor enemigo para seguir aprendiendo es lo que ya sabemos, que nos confiere, la mayoría de las veces, una tan ficticia como peligrosa seguridad.

Si lo práctico ha sido, tradicionalmente, marginado del campo del saber, no menos lo ha sido lo emocional, máxime si ello lo trasladamos al campo de determinado tipo de organizaciones, cautivas todavía de una burocracia o una tecnocracia impersonal e insensible. Nosotros optamos, como ya he apuntado anteriormente, por dar no sólo cuerpo sino también espíritu a nuestra estrategia, por hacerla sensible al latir de las vivencias que fluyen a lo largo de su curso, por atrevernos a prestar atención a otro tipo de registros que nos hacen



conectar también con lo emocional y con el elemento humano que mora en cada una de esas vivencias. Para ello, hemos contemplado en nuestra estrategia situaciones, estilos relacionales, recursos y metáforas que actúen como bombas extractoras de energía de ese componente afectivo que también forma parte del saber en compañía, del comprometerse juntos en un proyecto colectivo. Con ello queremos que nuestra organización sea inteligente, también emocionalmente, y que facilite tiempos y espacios para el feliz abrazo entre la técnica, la ética y la estética.

#### ***1.2.5. Sobre los compañeros de viaje y algunos elementos muy útiles en nuestro equipaje***

Para completar el perfil trazado de nuestra estrategia formativa, haremos una referencia, aunque no sea exhaustiva, a algunos factores que han sido declaradamente favorecedores de su desarrollo. Empezaremos por nombrar a los actores promotores de ésta y a otros que, con un rol colaborador, la han hecho posible. El diseño y pilotaje de una estrategia formativa como la que aquí presentamos, pensamos que debe ser asumido plenamente desde la propia organización, sin delegación alguna, por incardinarse de forma íntima con un proceso de desarrollo organizativo. En nuestro caso, ello se ha asumido plenamente desde la dirección técnica de Acción Social, desde donde también ejercemos el liderazgo de las labores de desarrollo técnico-operativo e implantación del Modelo de Servicios Sociales Básicos, enmarcadas todas ellas, como ya referimos antes, dentro del Proyecto "CINTRA". Ello no excluye el concurso de expertos y colaboradores externos en determinadas fases del proceso, como positivamente se ha dado en nuestro caso.

Hemos contado en todo momento, para el desempeño de nuestro encargo, con la total cobertura institucional, la confianza y el apoyo incondicional de la gerencia y la dirección política del Área de Acción Social y Ciudadanía. En el mismo orden de cosas, también hemos constatado la necesidad de que nuestra estrategia formativa cuente con la complicidad de otras instancias municipales encargadas de definir la línea global, a nivel de todo el Ayuntamiento, de cómo orientar la formación y el desarrollo de los recursos humanos de la



institución. La Gerencia de Recursos Humanos y Organización, en el marco del Plan de Recursos Humanos (y, más concretamente, del Plan de formación 2009-2011), uno de los proyectos motor del Plan Barcelona 2.0, nos ha brindado esta referencia general, que creemos es la principal garantía para institucionalizar y dar continuidad a este tipo de estrategias formativas y de trabajo colaborativo (y al camino que éstas abren) para que, si cabe, puedan socializarse y ampliarse a otras áreas municipales.

Finalmente, concluimos este apartado haciendo una breve referencia a la necesidad de contar con medios y recursos que den apoyo al desarrollo de una estrategia formativa como la nuestra, basada en el trabajo colaborativo. En este plano, las tecnologías de la información y la comunicación nos abren un amplio caudal de posibilidades. Por hacer mención al recurso que más oportunidades nos ha abierto en esta línea, nos referiremos al "Portal del profesional", que vienen utilizando todos los profesionales municipales que trabajan en el ámbito de los Servicios Sociales desde finales del año 2008. Este recurso consiste en una página intranet que funciona como una oficina virtual en la que los diferentes perfiles organizativos, además de tener disponibles todas las herramientas que precisan para su trabajo, y acceso a informaciones útiles y actualizadas permanentemente, ofrece también diversos recursos para el trabajo interactivo y cooperativo.

### **1.3. *La experiencia***

Llegados a este punto, corresponde ya presentar un somero relato de las diferentes líneas de acción que, en su ensamblaje, han forjado la estrategia formativa y de trabajo colaborativo desarrollada por nosotros. Aunque presentemos, por cuestiones formales, de forma sucesiva y agrupada, una breve narración de cada una de las iniciativas activadas, en la práctica, algunas de ellas han coincidido en el tiempo, y todas han tendido puentes y caminos, de una u otra forma, hacia las otras. Aunque se deriva de lo presentado en los apartados anteriores, queremos insistir que este diálogo entre los diferentes procesos impulsados ha sido posible, porque todos ellos compartían una misma razón de ser y unos ejes vertebradores comunes: las labores de desarrollo técnico-operativo del Modelo de



Servicios Sociales Básicos y de implantación de éste.

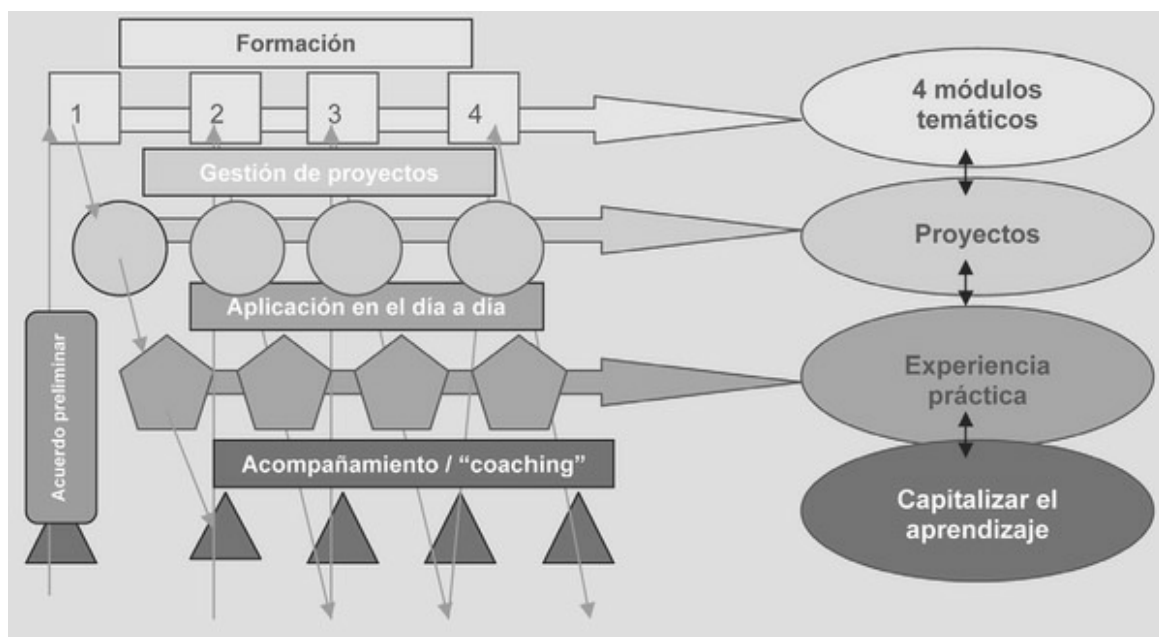
### **1.3.1. *Dirigir en tiempos de cambio: procesos de desarrollo del liderazgo directivo***

Relataremos en este apartado la experiencia asociada a dos líneas de trabajo desarrolladas, teniendo como protagonistas a las direcciones de los Centros de Servicios Sociales, una figura de larga trayectoria ya en nuestra organización (y en el momento de inicio de su plan de desarrollo considerablemente conflictuada con ésta), y a las direcciones territoriales de Servicios Sociales, una figura ésta novel, recientemente introducida, de la mano del Modelo de Servicios Sociales Básicos, en nuestra realidad organizativa.

Las dos ediciones del **Plan de desarrollo del liderazgo de las direcciones de los Centros de Servicios Sociales**, se llevaron a cabo a lo largo de todo un año (de octubre de 2008 a octubre de 2009), participando un total de 34 directoras y directores, con una experiencia muy heterogénea en el desempeño de la función directiva. El diseño y conducción de todo el proceso se realizó conjuntamente por parte de un consultor experto en procesos de gestión de cambio y la dirección técnica de Acción Social. Este trabajo conjunto permitió, con gran eficacia, incorporar un relato a dos voces sobre el cambio y sus implicaciones: la interna y la externa.

Este plan se orientó a partir de dos ejes básicos: construir-experimentar y liderar. Por un lado, lo que queríamos era generar en este colectivo aprendizaje a partir de la adquisición de nuevos conocimientos e informaciones, de la experimentación práctica, de la gestión de su saber y del intercambio entre sus miembros, creando a partir de ello sentimiento de pertenencia e identidad grupal. Por otro lado, y conectado con ello, buscábamos implicar a las direcciones de los Centros de Servicios Sociales en la definición operativa y aplicada de elementos técnicos y organizativos que el Modelo de Servicios Sociales Básicos define, pero a un nivel sólo estratégico. A continuación, se representa la lógica global orientadora del plan.





**Figura 7.** Lógica interna global del Plan de desarrollo del liderazgo de las direcciones de los Centros de Servicios Sociales.

Como puede observarse en el gráfico, el itinerario que se propuso integraba diferentes niveles y tipologías de aprendizaje, en un continuo ir i venir de la teoría a la práctica y la reflexión sobre ésta. Los módulos temáticos que articularon todo el proceso de desarrollo se vinculaban con los elementos centrales del Modelo de Servicios Sociales Básicos: el catálogo de servicios, el circuito de atención, el diseño organizativo y la gestión relacional de los centros.

Las sesiones formativas se organizaron en dos sesiones de ocho horas por cada módulo. En el marco de estas sesiones, además del tratamiento de temáticas ligadas al ejercicio directivo, se generaban espacios de debate, de revisión del trabajo aplicado realizado en el período que distaba entre un módulo y otro, de conocimiento de la experiencia que compartían personas invitadas y de realización de talleres prácticos y dinámicas grupales. Las sesiones formativas correspondientes al tercer módulo se realizaron fuera de Barcelona con carácter residencial, dado el contenido vivencial de éste y la necesidad para ello de crear un entorno diferente al habitual y sin interferencias.

Durante todo el proceso, cada grupo se constituyó en equipos de proyecto orientados a la definición aplicada de elementos clave del Modelo de Servicios Sociales Básicos. La realización de estos proyectos



contó con el apoyo interno de la dirección técnica de Acción Social y la colaboración de otras figuras, de la misma institución o externas, que realizaron una tarea tutorial. Algunos de estos proyectos han sido el punto de partida o han servido de base de otros posteriores, impulsados también dentro dentro del marco del Proyecto "CINTRA" por otros agentes. Todos los proyectos fueron objeto de presentación pública en dos jornadas de trabajo que clausuraron cada una de las dos ediciones del plan. A continuación se facilita una relación de todos los proyectos elaborados.

- El programa de acción de un Centro de Servicios Sociales.
- Criterios técnicos y metodológicos para el circuito de atención de los Servicios Sociales Básicos.
- "PC's City". Criterios técnicos y metodológicos que deben orientar el liderazgo y/o participación de los Centros de Servicios Sociales en proyectos comunitarios.
- "Cajones". Una propuesta de clasificación de las actuaciones colectivas de los Servicios Sociales Básicos.
- AUP: la atención urgente y preferente en los Centros de Servicios Sociales (criterios técnicos y metodológicos).
- CONNEXIONS. Requerimientos a nivel de la organización interna de un Centro de Servicios Sociales para promover el trabajo conjunto con otros servicios del territorio)
- "Abriendo cajones". Estrategias para la difusión pública del catálogo de servicios.
- 0-10: Hablemos (pautas y orientaciones para promover la participación de las personas atendidas en los Centros de Servicios Sociales).

**Figura 8.** Proyectos realizados en el marco de las dos ediciones del Plan de desarrollo del liderazgo de las direcciones de los Centros de Servicios Sociales.

En el marco de las sesiones formativas, se formulaban consignas o encargos de trabajo aplicado en el propio centro, en torno a aspectos trabajados a lo largo de éstas, cuyos resultados y las reflexiones que generaban en cada participante, se socializaban al inicio de las sesiones formativas del módulo posterior. Esta aplicación práctica, tenía con ella asociada el plus de que, por lo general, no implicaba sólo a la figura del director o directora, sino también a los miembros del equipo y, por tanto, conectaban así a éste con el proceso de cambio. Cerraba el ciclo que se activaba con cada módulo, una sesión de acompañamiento del proceso o de "coaching" que tenía como objetivo que cada participante, con el apoyo de otra persona, pudiera evaluar de forma continua su evolución individual y el grado de cumplimiento



de los objetivos de desarrollo que se había propuesto. A lo largo de la primera edición, este trabajo de acompañamiento se asumió desde la dirección técnica de Acción Social, dado que todavía no se habían incorporado a escena las figuras responsables de estas direcciones, los directores y directoras territoriales. En la segunda edición, ya fue posible que esta labor de acompañamiento, encuadrada en el marco de un acuerdo preliminar que se formalizaba antes del inicio del plan de desarrollo, la realizara el superior directo de la dirección de centro correspondiente, encargado también de velar por que sus colaboradores pudieran realizar su proceso de desarrollo en las mejores condiciones.

A pesar de que el proceso realizado por cada grupo, como es natural, tuvo su propia dinámica y singularidades, podríamos afirmar, a modo de valoración común, que el Plan de desarrollo del liderazgo de las direcciones de los Centros de Servicios Sociales, les ha servido a sus miembros para revisar su rol a la luz del nuevo contexto organizativo, incorporando una visión estratégica del proceso de cambio que se quiere impulsar, visualizando su papel y apropiándose del proyecto, como paso previo indispensable para ejercer su función de liderazgo con los respectivos equipos profesionales que de ellos dependen. A lo largo del plan de desarrollo, las direcciones de los Centros de Servicios Sociales se han sentido reconocidos y valorados por la institución de la que forman parte, que ha depositado en ellos una responsabilidad central. A la vez, el propio colectivo se ha reconocido como tal, ha tomado mayor conciencia de su potencial y se ha empoderado.

Finalmente, los participantes en el proceso han tomado conciencia de nuevas necesidades de desarrollo y están muy motivados para seguir explorando y experimentando en la misma línea, conscientes que la labor directiva responsable y comprometida tiene bastante que ver con cierta vocación de nomadismo, porque cada destino conquistado debe ser el origen de nuevas rutas abiertas al descubrimiento y al aprendizaje, mejor si puede ser en compañía. Sin duda, compaginar el trabajo intenso de unos meses con los reclamos y la labor que exige atender a lo cotidiano, no ha sido fácil, pero el sentimiento general de los participantes en el plan de desarrollo es que ha valido la pena y



que quieren seguir aprendiendo y aportando a la organización, ahora ya concebidos este aportar y aprender como una misma cosa.

Pasamos ahora a narrar el proceso formativo y de desarrollo del rol directivo orientado a la figura de las direcciones territoriales (diez en total), y que se inició en enero del 2009. Como antes aclaramos, éste es un nuevo nivel directivo que se inscribe en el marco del nuevo Modelo de Servicios Sociales Básicos y, más concretamente, que se introduce un año antes de la creación (en el mes de enero pasado) del Instituto Municipal de Servicios Sociales, encargado de gestionar la red de Centros de Servicios Sociales de la ciudad. Estos responsables forman parte hoy del equipo directivo del nuevo organismo.

Previamente a la realización de un plan de desarrollo del rol directivo, se realizaron con este colectivo dos iniciativas formativas. Una de ellas fue la formación de acogida, muy orientada a aportar a los nuevos directivos elementos para encuadrar su rol de liderazgo en el contexto organizativo y del proceso de cambio a impulsar. Otra iniciativa formativa, se encaminó a implicar a las direcciones territoriales en el seguimiento de la segunda edición del Plan de desarrollo del liderazgo de los directores de Centros de Servicios Sociales antes presentado, concretamente, a partir de un rol de acompañamiento o "coaching". En esta segunda acción formativa se trataron, desde una perspectiva tanto teórica como práctica, temas como el proceso de aprendizaje en las personas adultas, la necesidad de conectar aprendizaje y experiencia, o el papel del superior jerárquico desde la posición de "coach". Aunque, probablemente, esta formación contó con las limitaciones impuestas por el corto período de tiempo que llevaban en el cargo las direcciones territoriales, pensamos que tuvo un valor sensibilizador y les ayudó a formular un contexto relacional inicial con sus colaboradores directos bajo una orientación novedosa y coherente con los estilos de liderazgo que queremos fomentar.

Posteriormente, se inició en el mes de abril del 2009, con estos mismos participantes, un Plan de desarrollo del rol directivo, dinamizado por dos consultores externos a la organización, pero con un estrecho seguimiento e implicación de ésta. En una primera fase, que se prolongó durante siete meses, el plan se enfocó a implicar a los



nuevos directivos, a partir de diferentes módulos de aprendizaje, en un proceso colectivo y vivenciado de construcción del propio rol en conexión con el proyecto a liderar, y a la función de liderazgo que debían desempeñar para procurar el alineamiento y la implicación en el proceso de cambio de los diferentes equipos de los Centros de Servicios Sociales bajo su dependencia. También en el marco del Plan de desarrollo del rol directivo, surgió un producto aplicado de realización individual, pero a partir de un proceso de aprendizaje colectivo y muy participado: el diseño del Plan de Acción Social de Territorio (PAST), instrumento básico para ejercer su responsabilidad directiva.

En una segunda fase, también en el marco de este Plan de desarrollo del rol directivo, se ha previsto antes del próximo verano, la realización de un proceso de acompañamiento o "coaching" grupal, focalizado en revisar la experiencia vinculada a cómo estos diez directivos están liderando los Equipos de Proyecto de Implantación (EPI), constituidos a inicios de este año, y responsables de aplicar en el conjunto de territorios de la ciudad el Modelo de Servicios Sociales Básicos. A continuación, representamos de forma gráfica, el conjunto de acciones de desarrollo orientadas a este colectivo directivo.



**Figura 9:** Conjunto global de acciones de desarrollo con las direcciones territoriales de Servicios Sociales

Este proceso formativo y de desarrollo con las direcciones territoriales de Servicios Sociales, si bien es cierto que ha estado muy condicionado por factores y condiciones de contexto singulares, y a pesar de la alta exigencia que suponía para los nuevos directivos su inmersión en el



proceso de gestión del cambio, cuando apenas se habían posicionado en su rol y todavía no habían tenido tiempo de hacer el tránsito del grupo al equipo, valoramos que ha sido muy útil. Les ha servido para ayudarles a adoptar una visión estratégica del cambio a promover, para su imprescindible alineamiento con un proyecto tan complejo, y para que visualicen las implicaciones y los retos que comportan la gestión y liderazgo de éste. En definitiva, se han creado unas condiciones preliminares que hay que seguir abonando, mientras la nueva figura directiva, de la mano de sus representantes, va clarificando su rol, resolviendo dilemas, divisando nuevos retos, acumulando aprendizaje, haciendo crecer su identidad y descubriendo sus propias competencias y potencialidades, también a partir de suscitar para ello las de otros; las de sus colaboradores, direcciones y profesionales de los centros que de ellos dependen.

Concluimos este apartado haciendo referencia a un nuevo proceso formativo en el que convergen los dos colectivos de directivos a los que antes me he referido. Desde el pasado mes de enero y hasta el mes de abril, y pilotado directamente por la dirección técnica de Acción Social, estamos desarrollando la **formación de los Equipos de Proyecto de Implantación (EPI)**, como ya referimos, encargados de pilotar la implantación del Modelo de Servicios Sociales Básicos, con carácter general en toda la ciudad a lo largo del año 2010 y una parte del 2011. En total, en las siete sesiones que conforman este proceso formativo, participan 45 directivos y directivas, distribuidos en dos grupos. En el momento de escribir esta comunicación estamos en pleno meridiano del proceso formativo.

El objetivo central de esta formación, que se inserta en la fase de preparación contemplada en la estrategia general de implantación del Modelo de Servicios Sociales Básicos diseñada, persigue aportar a los Equipos de Proyecto de Implantación los elementos técnicos y estratégicos que les permitan desarrollar plenamente su rol de pilotaje del cambio. Se trata de una formación de formadores, ya que en la próxima fase de la estrategia general de implantación, la de impulso, ellos deberán poner a disposición de los equipos profesionales de los Centros de Servicios Sociales los elementos que éstos necesitan para



implicarse en el cambio, y facilitarles cuantas situaciones y oportunidades de aprendizaje sean necesarias para ello. Para facilitar esta labor docente y dinamizadora, desde la dirección técnica de Acción Social estamos diseñando unos materiales, en forma de unidades de aprendizaje, que irán acompañadas de guías didácticas para orientar a los Equipos de Proyecto de Implantación en su uso. Así también, se prevé una intensa labor de apoyo y de seguimiento, que garantice que cada Equipo de Proyecto de Implantación pueda desarrollar su liderazgo de forma adecuada y cumplir sus objetivos.

Tiene esta formación de los Equipos de Proyecto de Implantación un carácter técnico y aplicado que requiere que, a partir de todo aquello que se aporta en torno a los elementos del modelo que se implementarán y sus múltiples implicaciones, cada uno de los participantes haga un ejercicio permanente de traslación a su realidad particular de trabajo y desde su rol de liderazgo. En las diferentes sesiones se combinan los espacios de exposición, con los de reflexión colectiva y el trabajo grupal de los equipos de proyecto, con el objeto de que éstos inicien un rodaje preliminar y se configuren como tales a efectos prácticos. Aunque nuestras valoraciones todavía son provisionales, llegados a este punto del proceso, pensamos que los Equipos de Proyecto de Implantación, poco a poco, van ampliando su visión, vislumbrando retos y entrando en tarea, posicionándose para ejercer con los equipos profesionales de correas transmisoras de la hoja de ruta que ha de orientar el cambio, y que cada vez buscamos convoque y haga confluir en el camino a más caminantes.

### ***1.3.2. Otro liderazgo es posible: el saber profesional sí que ocupa lugar (en nuestra organización)***

Conviviendo con esta línea que hemos presentado de potenciación del liderazgo directivo, hemos impulsado otra complementaria de desarrollo de un liderazgo de tipo profesional, promovido básicamente desde los tres **Centros de Servicios Sociales experimentales** (CSS de La Marina, CSS de La Barceloneta y CSS de Dreta-Fort Pienc), en los que a lo largo de todo el año 2009, y con la participación de casi cincuenta profesionales, hemos probado la aplicación de determinados elementos del modelo de atención definido. Lo que perseguíamos, a



partir de monitorizar, evaluar y comparar el desarrollo de la experiencia en los tres centros, era poder detectar todos aquellos aspectos de redefinición o correctores que, de forma previa a la implantación de ciudad, fuera necesario introducir para garantizar un máximo de posibilidades de éxito en ésta.

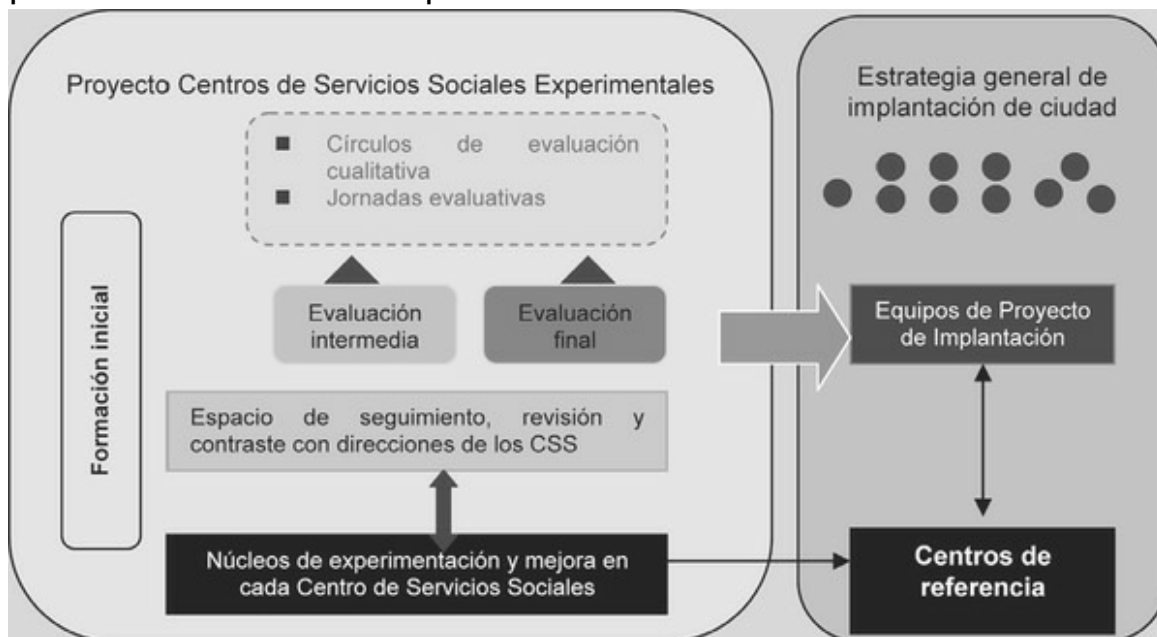
El punto de arranque del proceso fue una formación impartida desde la dirección técnica de Acción Social a los tres equipos, centrada ésta en transmitir la lógica del modelo de atención y en "el qué y el cómo" de los elementos de éste que nos disponíamos a implantar en estos centros. Esta formación ya supuso una intensa labor de abordaje de las resistencias e inquietudes que, de partida, se vivían respecto al cambio. A partir de aquí, de forma muy pautada y acompañada, se impulsaron en los tres centros procesos de experimentación y de reflexión sobre ésta que generaran saber y un posicionamiento crítico y constructivo respecto a los elementos probados y los procesos desarrollados. También se activó, de forma paralela, un espacio permanente de seguimiento, revisión, contraste e intercambio, en el que participaban las direcciones de los tres centros.

En el ecuador del proceso, realizamos un ejercicio de evaluación intermedia, en el marco del cual organizamos, por un lado lo que llamamos "círculos de evaluación cualitativa", en los cuales participaban miembros de los diferentes equipos, a partir de los cuales buscábamos identificar, contrastar, comparar y capturar todo el saber práctico generado por los equipos, de cara a socializarlo y hacerlo útil en la revisión y el rediseño de aquellos elementos probados del modelo que habían resultado críticos o presentado más dificultades.

Posteriormente, todo el aprendizaje generado en este ejercicio evaluativo se retornó en diversas jornadas de trabajo realizadas con los tres equipos. Esta misma dinámica de reflexión y aprendizaje, se ha repetido en el momento de la evaluación final del proyecto que, en pocas semanas, tenemos previsto cerrar con una jornada de trabajo que, a modo de "rito de paso", busca clausurar formalmente el período experimental y abrir otro nuevo, en el que estos equipos pasarán a ser centros de referencia para el resto de los otros 32 equipos que, en breve, iniciarán también la implantación del Modelo de Servicios



Sociales Básicos. Está previsto que, en breve, tres profesionales de estos centros de servicios sociales experimentales sean liberados hasta final de año de sus tareas de atención directa para, incorporados al equipo de la dirección técnica, ocupar una posición desde la cual dar apoyo al resto de equipos involucrados en las labores de implantación del nuevo modelo de atención. Reproducimos a continuación una visión panorámica de todo el proceso.



**Figura 10:** Visión panorámica de la experiencia de los Centros de Servicios Sociales Experimentales.

Vista en perspectiva, valoramos muy positivamente esta experiencia, no sólo por todo lo que ésta ha aportado a la validación práctica de los elementos del modelo probados y al aprendizaje que hemos realizado sobre cómo pilotar la fase de implantación, sino también por lo que ha revertido en los equipos implicados. Por un lado, éstos han podido poner cierta distancia de un activismo bastante generalizado que, desgraciadamente, no deja tiempos ni espacios para pensar la práctica y, por tanto, para mejorarla. Por otro lado, aunque a los tres equipos les ha supuesto un esfuerzo muy considerable su inmersión en el proyecto, se han hecho conscientes del gran valor que para el resto de la organización tiene su contribución y aprendizajes. También se han creado vínculos entre los tres equipos y una experiencia de intercambio que ha resultado muy fructífera, que les ha confirmado en que, como dice el proverbio, "solos quizás vamos más deprisa, pero



juntos seguro que vamos más lejos".

De forma paralela, y mezclando sus aguas con el fluir de los procesos hasta aquí presentados, también hemos impulsado a lo largo de estos dos años diversas **iniciativas de trabajo colaborativo**, ligadas a la definición y desarrollo técnico-operativo de líneas o elementos básicos del Modelo de Servicios Sociales Básicos y a la contribución de los profesionales en ello. De entre éstas, seleccionamos aquí, a modo de ejemplo, sólo dos de ellas.

Una consiste en la creación de diferentes grupos activados, durante los años 2008 y 2009, en el marco del Plan de sistemas de información de Acción Social (que forma parte también del Proyecto "CINTRA"), para generar las herramientas e instrumentos que den apoyo a la implementación de las nuevas prácticas profesionales que define el Modelo de Servicios Sociales Básicos. Es muy amplio el abanico de proyectos que configuran este plan, y en todos ellos reclamamos la participación de profesionales de diferentes disciplinas para que éstos aportasen, a partir de su experiencia y conocimientos, y en el contexto de un espacio colectivo de reflexión y revisión de éstos, el análisis de requerimientos necesarios para el diseño de las soluciones informáticas a construir e implantar. Estos espacios también cumplían para nosotros un objetivo estratégico: acercar y poner en relación con la experiencia de los profesionales, la lógica y planteamiento de fondo del nuevo modelo de atención.

La respuesta de los numerosos profesionales implicados en este proceso ha sido muy positiva, y nos confirma en que involucrar desde el principio a sus usuarios es la mejor forma para garantizar que los nuevos sistemas de información sean aceptados. También nos orienta a seguir manteniendo esta participación en otras fases posteriores, como sería la evaluación de la usabilidad y de las mejoras o evolutivos que se requiera aplicar a las nuevas soluciones informáticas introducidas.

La otra experiencia de trabajo colaborativo a la que queremos referirnos es la realizada, a lo largo de todo el año 2009, en torno a la revisión y definición de determinadas figuras profesionales en el contexto del nuevo Modelo de Servicios Sociales Básicos. Nos



referimos a los psicólogos/as y a los educadores/as sociales que trabajan en este ámbito. Esta línea de trabajo derivó en dos proyectos, en los cuales se generaron varios grupos de debate y mejora, en los que participaron, además de los profesionales de las disciplinas directamente implicadas, otros profesionales aportando la riqueza de la mirada multidisciplinar. A partir de este trabajo colectivo, se ha generado un producto; dos documentos marco definidores de cómo entendemos la Acción socioeducativa y la Atención psicosocial que, una vez aprobados formalmente, actuarán como hoja de ruta en el proceso de llevar a la práctica, con criterios de ciudad, la profundización y actualización realizada sobre estos dos perfiles profesionales.

Estas experiencias de trabajo colaborativo, como otras que también hemos realizado, nos demuestran que además del plus que nos aportan desde el punto de vista de la calidad de los productos resultantes que generan, y la garantía de conexión con el escenario de lo práctico, también son la mejor estrategia para suscitar implicación y complicidades, para crear sentimiento de construcción colectiva, y para disminuir y prevenir las resistencias al cambio.

#### **1.4. Los aprendizajes y los retos**

Aunque todavía, como ya se ha apuntado antes, la nuestra sea una experiencia en curso y muy joven, creemos que ya tenemos cierta perspectiva como para hacer recuento de algunos aprendizajes recogidos en el camino. Para empezar, hemos podido comprobar, en propia carne, que no sólo las personas aprenden, sino también las organizaciones, incluso las que pertenecen a la Administración Pública. Puntualizamos esto porque, incluso en una organización con vocación de ser 2.0, a la práctica, no siempre se encuentran fácilmente las condiciones básicas para avanzar en este nuevo modelo de aprendizaje. Frente a ello, se requiere paciencia y comprensión para dar significado a lo que va aconteciendo en cada momento, y así poderlo gestionar adecuadamente.

Por ello, y acaso también para contribuir a crear esas condiciones básicas, pensamos que es importante tener en cuenta el lema del emperador Augusto "festina lente", apresúrate lentamente. Queremos



decir con ello, que es necesario mantener un equilibrio constante entre introducir la tensión necesaria para introducir lo nuevo, y aquello para lo que está preparada la organización en cada momento. También es muy necesario poder gestionar adecuadamente la presión que muchas veces demanda resultados inmediatos, sin dar tiempo a los procesos de implicación y participativos, que siempre requieren tiempo y no ser forzados, y que, asumámoslo, al fin cobran vida propia y escapan de nuestro absoluto control. Se trata, pues, de asumir ese tiempo imprescindible como una inversión que siempre asegura beneficios y, a la vez, como la única fórmula para conseguir un cambio real de la cultura organizativa.

Otra cuestión que hemos aprendido de este tipo de estrategias formativas y de trabajo colaborativo, es que las personas que participan en ellos se hacen más responsables de sus propios procesos de aprendizaje, abandonando la posición de simples clientes o destinatarios. Si ello se da y los participantes visualizan que el fruto de su implicación y compromiso es útil y aplicable, estos procesos que entrañan el cruce de relatos y la construcción de nuevas historias alternativas en la organización, actúan como verdaderos motores generadores de motivación para seguir creciendo, aportando y aprendiendo en un camino que, felizmente, no tenga fin. También hemos aprendido la potencia que alcanza a tener un proceso de aprendizaje cuando entra en relación con otros y llega a producir un movimiento de onda expansiva, cuando lo que generan se proyecta y se extiende en la estructura organizativa a través de procesos capilares.

Y junto a los aprendizajes aludiremos, brevemente y sin profundizar en ellos, a los principales retos que actualmente visualizamos. En primer lugar, nuestro empeño se centra en dar continuidad a las prácticas formativas y de trabajo colaborativo ya ensayadas, afianzándolas y convirtiéndolas en parte constitutiva de nuestra propia identidad organizativa, y en dar respuesta a las expectativas que los procesos desplegados hasta aquí han generado, ante todo en determinados actores organizativos, como son las direcciones de los Centros de Servicios Sociales. Conseguir esta continuidad que nos



imponemos como reto, entendemos que pasa también por ser capaces de profundizar en la evaluación de estos procesos de aprendizaje, alcanzando a hacer visibles al máximo sus beneficios y resultados.

Otro reto importante en este camino de avance, es centrar nuestra atención, además de en promover iniciativas formales de aprendizaje, en identificar y apoyar otras más informales que desde diferentes enclaves de nuestra organización también esconden un gran potencial creador y de aprendizaje. Coherente también con el momento en el que estamos, de exportación a toda la ciudad del Modelo de Servicios Sociales Básicos, a través de los Equipos de Proyecto de Implantación, otro reto que nos interpela a quienes hemos tenido hasta hoy un rol de conductores e impulsores de estos procesos, es ser capaces de hacer el tránsito hacia el rol de facilitadores para que estos equipos puedan desplegar sin límites su protagonismo y liderazgo, y ejercer así como potente motor del cambio. Formulados así todos estos retos, está claro que estamos llamados a seguir inventando y reinventando, a veces aprendiendo del error, disfrutando, aprovechando el saber que sabemos que otros, en sus instituciones, están generando sobre cómo instaurar y consolidar este tipo de estrategias formativas, y también aportando nuestra experiencia (como aquí en esta comunicación hacemos) por si a alguien le pudiera ser útil.

En definitiva, y para concluir, nuestra experiencia nos alienta a seguir avanzando en los atractivos territorios hasta hoy explorados porque con ello, probablemente, no sólo estamos poniendo las bases para afianzar en nuestros contextos nuevas estrategias de aprendizaje organizativo, sino también nos estamos acercando a lo que pueden alcanzar a ser las organizaciones del futuro, estructuradas sobre la base del conocimiento. La ventana que ello nos abre es inmensa y el aire fresco que deja entrar a través de ella en nuestra organización es de lo más edificante y estimulante.

Al hilo de ello, de esta idea de construcción de futuro desde las prácticas y el poder del ahora, queremos cerrar esta comunicación como la abríamos, con una cita del libro de Italo Calvino, "Las ciudades invisibles": "El infierno de los vivos no es algo por venir; hay uno, el que ya existe aquí, el infierno que habitamos todos los días,



que formamos estando juntos. Hay dos maneras de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de dejar de verlo. La segunda es arriesgada y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacer que dure, y dejarle espacio".

Probablemente, ese infierno del cual nos habla Marco Polo, trasladado al universo de nuestras instituciones, las de la Administración Pública, sirva para alertarnos sobre aquellas organizaciones que han olvidado que su razón de ser es el servicio a la ciudadanía, que viven de espaldas al continuo y trepidante cambio de nuestras sociedades, que están dirigidas y habitadas por personas que han perdido el sentido de su trabajo y la esperanza en que, con su implicación y contribuciones, las cosas pueden ser diferentes y mejores. Este es, justo, nuestro principal aprendizaje: saber que, si juntos nos lo proponemos, el cambio además de necesario es posible.

## **2. LA FORMACIÓN VIRTUAL EN LA ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DE CATALUÑA: 10 IDEAS CON 20.479 HORAS DE VUELO**

**Laia Martín Marty**

Servei de Formació Descentralitzada i no Presencial

Escola d'Administració Pública de Catalunya

### **2.1. *Cambiar la manera de aprender de forma radical: una oportunidad única***

Hoy en día, ya parece un axioma comúnmente aceptado que las tecnologías de la información y la comunicación han abierto las puertas de un nuevo salto evolutivo para la especie humana y han operado una mutación profunda en la manera cómo aprendemos. En consecuencia, las estrategias de aprendizaje tienen que cambiar para garantizar la continuidad de lo que como especie hemos hecho siempre y ha facilitado nuestra supervivencia: aprender.

Pero, si bien el cambio tecnológico ha sido disruptivo, no se produce así el cambio ni en las personas, ni en las estructuras sociales ni en las organizaciones. Por diversos motivos, a los cuales la inercia, fuerza física y motor de primer nivel, no es ajena. Y no hay que perder de



vista que la inercia es fuerza y su valoración no tiene por qué ser negativa. En el paquete de lo que llamamos inercia en las organizaciones, en especial, en la administración pública hay valores: experiencia, conocimiento estructural, seguridad jurídica, procedimiento... y desvalores: hastío, crítica destructiva, pasividad... Concebir la formación necesaria para el personal que trabaja en la administración pública actual (que es el *core business* de la casi centenaria e históricamente pionera Escola d'Administració Pública de Catalunya) es un compromiso con el presente pero también con la tradición. De la conciliación de ambos mundos surge un servicio público eficaz, garantista y eficiente. El reto formativo actual es, pues, de lo más estimulante.



*Se vogliamo che tutto rimanga come è, bisogna che tutto cambi.* (Giuseppe Tomasi di Lampedusa)

La cita precedente es célebre. Su contexto, quizás, no es tan conocido. Estas palabras las pronuncia el revolucionario sobrino Tancredi ante su aristocrático y, asimismo, lúcido tío, el príncipe Fabrizio Salina, en la vigilia de la unificación italiana. Tancredi es el futuro, es quien actúa empujándolo, pero el timón de la historia está en manos de quien ha visto el futuro porque sabe interpretar desde la experiencia, la cultura y la mirada apasionadamente desapasionada. Es él quien urde la trama del futuro. Y este no es otro que el príncipe.

Valga el excursus literario como introducción analógica a la primera idea, obvia y, sin embargo, esencial. El diseño y la planificación de la formación del empleado/ada público/a necesita un cambio radical. Este cambio radical sólo puede ser propiciado por una acción decidida, un golpe de timón que, de manera contundente y enérgica, apunte hacia el destino deseado, firme, constante y que cuente con una tripulación diversa en cuanto a edades, procedencias, conocimientos, competencias, pero fiel y motivada, dispuesta a morir de éxito en el empeño.

¿Quién dice que una tripulación con estas características no se encuentra entre el personal de la administración pública? Una de las claves está, como suele decir el capitán de la tripulación de la Escola, Carles Ramió, en la gestión del amor y, yo diría, que del amor propio



de cada miembro de la tripulación. Es la gestión de este amor propio y su reversión en valor sociolaboral lo que convierte la inercia en fuerza positiva. En cada lugar de trabajo hay que partir de la base que existe una persona competente con unos valores a desplegar que constituyen en singular y, sobre todo, en su integración en la tarea colectiva de la tripulación lo que denominamos el capital humano de la organización. Y aquí viene la esencia de la idea. Si la inercia se puede interpretar como un factor negativo es porque las rutinas generan cansancio. La naturaleza humana requiere una dosis de seguridad, sí, pero también de estímulos. Y no estoy hablando sólo de incentivos económicos, sino también de afán de superación, de conocimiento, de evolución. Es aquí donde el cambio no debe ser leído como un freno: si se quiere innovar hay que revertir la objeción en motor de dicho cambio. "Estoy mal, asqueado/a, aburrido/a, mis superiores no reconocen mi trabajo, *ergo*... lo hago de otra manera. Y lo hago, es decir, me otorgo un rol activo y construyo."

Sonia Cerqueiro dice que la misión del equipo de Formación Descentralizada y no Presencial de la Escola es dar un uso positivo a las TIC en el aprendizaje a distancia, uniendo el rigor académico, la selección de los entornos virtuales más eficaces y los valores éticos.

## **2.2. Tener visión teleológica y poner rumbo al timón: la estrategia corporativa**

Cojamos el zoom de Google Maps, ahora. Desplacémonos a la perspectiva de la organización donde trabaja Sonia.

El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación ha afectado todos los ámbitos de la vida social en todo el mundo y, situados en el siglo XXI, el camino ya no tiene retorno porque quien ha probado el guiso ya no vuelve atrás **(1)** . Pero vivimos instantes de duda y reacción ante la novedad. Muchas personas ven en dicho impacto el mismo demonio que veían los habitantes del mundo rural en la mitad del siglo XIX: el vertiginoso tren que deja sin sentido sus maneras de hacer tradicionales. Quien ha cogido el tren, no regresa al carro sino es para respirar ocasionalmente el aire de la nostalgia. Hay que mantener el rumbo fijo sin titubear ante la presión acomodadiza. El camino emprendido no tiene regreso.



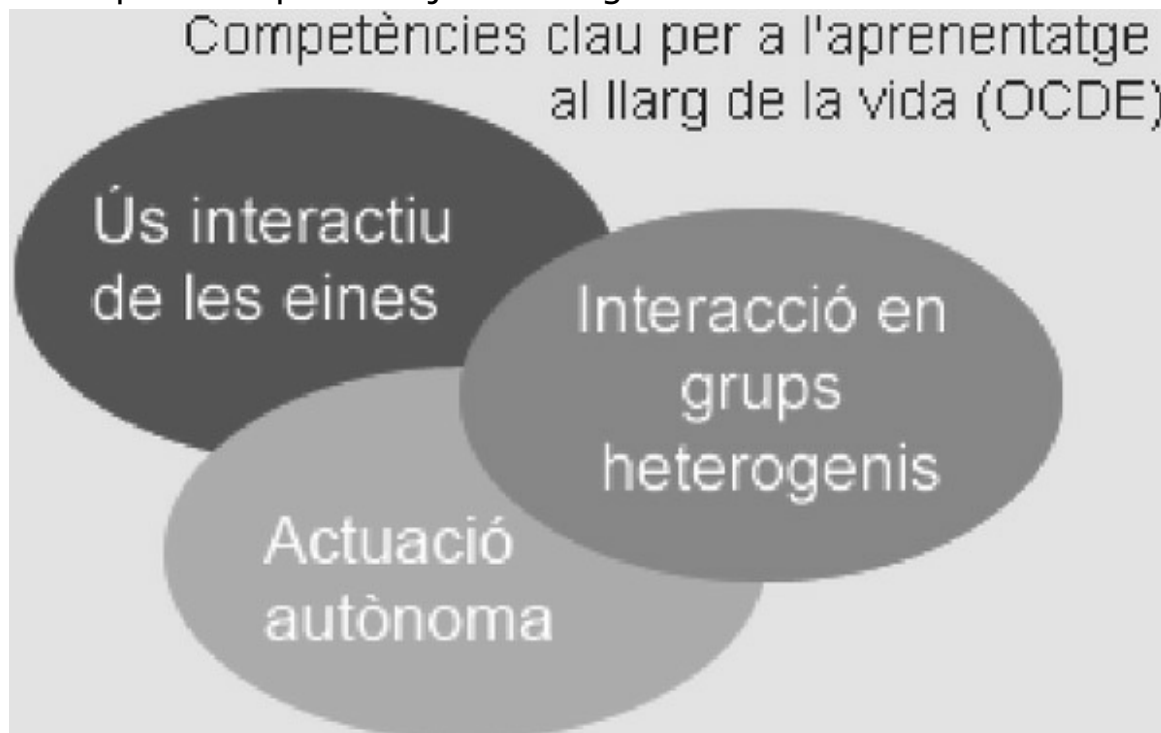


*It's a town full of losers.  
And I'm pulling out of here to win. (Bruce Springsteen)*

Los gobiernos han adoptado medidas que afectan tanto a la definición desde un punto de vista competencial de los conocimientos necesarios para el aprendizaje permanente a lo largo de la vida como la adopción de nuevas maneras de relacionarse las administraciones públicas con la ciudadanía.

En esta línea,

- El Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000 (Estrategia de Lisboa <sup>(2)</sup>) concluyó que había que establecer un marco de referencia europeo para definir las nuevas cualificaciones básicas que debe proporcionar el aprendizaje permanente como respuesta europea para garantizar la competitividad frente a la globalización y el desplazamiento hacia las economías basadas en el conocimiento, subrayando que la carta principal de que dispone Europa son las personas;
- en 2005, la OCDE definió y seleccionó cuáles son las competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida <sup>(3)</sup>



**Figura 1.** Las tres categorías de competencias básicas según la OCDE  
- en 2006 la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de



18 de diciembre de 2006 <sup>(4)</sup> sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente define dichas competencias, establece un marco de referencia común para la educación y la formación permanente e insta a los gobiernos de los Estados miembros a tomar las medidas correspondientes para su aplicación;

- la Política de cohesión europea en España de 2009 establece la prioridad en el apoyo a los servicios y aplicaciones electrónicos para la ciudadanía <sup>(5)</sup> , entre ellos el *e-learning*.

En coherencia con la línea expuesta y de acuerdo con las necesidades formativas detectadas en las administraciones públicas catalanas por los diversos actores sociales, la Escuela de Administración Pública de Cataluña formuló y puso en marcha en 2007 el Plan de actuaciones 2007-2010 <sup>(6)</sup> que marca siete líneas a seguir.

La primera, referida esencialmente a la formación básica y estratégica, establece la formación permanente como instrumento de mejora e innovación de las administraciones catalanas y señala seis ejes de actuación:

- 1.** La formación basada en las demandas institucionales, en la calidad, en la aplicabilidad de los aprendizajes y en la docencia por parte de formadores internos expertos
- 2.** La formación de entrada
- 3.** El aprendizaje virtual de la EAPC (e-Escuela)
- 4.** La dimensión local de la formación
- 5.** La evaluación y la innovación del modelo docente de la Escuela (Escuela-aprendizaje)
- 6.** La formación pública catalana horizonte 2020

En cuanto a la formación básica, se pretende:

- Aumentar la oferta mediante ediciones que admitieran un mayor número de inscripciones por actividad.
- Estructurarla en itinerarios formativos coherentes con el marco competencial de referencia común europeo



- Potenciar el aprendizaje virtual en una triple vertiente
  - **tecnológica**, como medio de familiarización implícita con las tecnologías de la información y la comunicación;
  - **organizativa**, como medio para integrar nuevas maneras de gestionar las tareas laborales y la comunicación dentro de la administración pública, constituyendo redes sociales **(7)** ;
  - **pedagógica**, como oportunidad para basar los aprendizajes en el constructivismo social y el *learn by doing*.

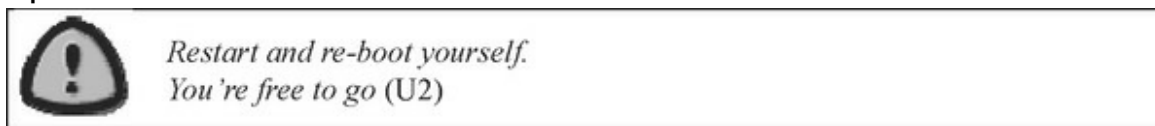
Asimismo, se compromete en la utilización prioritaria del canal de formación a través de Internet, el Aula Virtual, basada en Moodle **(8)** . Para dar cumplimiento a los objetivos acabados de mencionar, la EAPC optó por *virtualizar* parte de la formación básica que ofrece, ya que la modalidad virtual

- Facilita el acceso a la formación desde cualquier lugar del territorio
- Ayuda a la conciliación de la vida laboral y familiar
- Optimiza los recursos económicos a medio y largo plazo

Hasta aquí el diseño de la estrategia corporativa, obra de la dirección de la Escola, ideado e impulsado por dos nombres propios, Carles Ramió y Marta Rovira. Pasemos a la navegación.

### **2.3. Integrar complicidades**

Para llegar a buen puerto, es necesario contar con buena tripulación y buena logística. Ello requiere definir el *core business* y el ámbito de actuación propio de la Escola, establecer las necesidades y las características de recursos humanos y externalizar determinadas operaciones no asumibles.



Comencemos por la **esfera organizativa**. En tanto que órgano de la Administración, la Escola dispone de una estructura regulada, cuyo cambio requiere un proceso lento y laborioso desde el punto de vista legislativo. Para agilizar el cambio deseado en las estrategias de



aprendizaje, se optó por dejar la estructura formal organizativa tal y como estaba, aprovechando, moviendo y potenciando el material humano disponible e incorporando nuevo personal en puestos que iban quedando vacantes con un perfil más pedagógico que complementara el dominante hasta entonces de gestión administrativa.

El diseño de la carta de navegación de la formación virtual de la Escola, tal y como ha sido enunciado en el punto anterior (como estrategia de aprendizaje en tres esferas) corresponde a Lluís Ràfols, jefe de la Sección de Formación no Presencial hasta febrero de 2008. Su experiencia, clarividencia y espíritu integrador sin duda tuvieron mucho que ver en la decisión de situarlo como jefe del Servicio de Formación Continua de la Escola con un encargo inicial claro: el diseño y conducción de un nuevo proceso de selección y formación de equipos de formadores internos <sup>(9)</sup>. En este proceso de selección y formación de formadores, se puso especial cuidado en diluir los límites entre formación presencial y virtual, procurando que todas las personas participantes alcanzaran un grado integrado de estrategias formativas que las capacitara para cualquier modalidad formativa y, sobre todo, les potenciara el sentido crítico para averiguar qué recursos son los más adecuados para cada una de las actuaciones formativas que se pudieran plantear en el presente.

Dicho proceso mantiene la esencia de los equipos de formación interna de la Escola:

- basado en agentes que practican en su día a día laboral en la administración pública catalana en la materia sobre la que forman posteriormente a sus colegas
- integrando las diferentes modalidades de formación disponibles actualmente (presencial, semipresencial y virtual);
- coordinados por personal técnico especialista de la Escola que vela por mantener la coherencia en el modelo formativo propio;
- en constante proceso de revisión y actualización.

El Servicio de Formación Descentralizada y no Presencial se puso en manos de Orland Cardona, funcionario docente de educación



secundaria, con experiencia solvente en diseño, gestión e implementación de estrategias de aprendizaje virtual en el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Bajo su comando, se reestructuró la Sección de Formación no Presencial que actualmente cuenta con dos administrativas, Sonia Cerqueiro y Laia Balaguer, ambas con licenciaturas universitarias; dos técnicas, una licenciada en Psicología, Marta Clar, y otra licenciada en Pedagogía y en Comunicación Audiovisual y con probada experiencia en el ámbito educativo, Eva Gea. Este tandem técnico que funde la tradición y el conocimiento del modelo formativo tradicional de la Escola (Marta es, asimismo, formadora interna del grupo de Procedimiento administrativo) con un magnífico nivel de uso educativo de las TIC ha sido, sin duda, el germen del éxito en la implementación de la estrategia de aprendizaje virtual de la Escola, un embrión que, sin su dedicación y entusiasmo, no hubiera llegado al estado de criatura real que es ahora, enriquecido con la incorporación de una nueva jefa de sección, Àngels Guerrero.

A este equipo, me incorporé en marzo de 2008, en el cargo que Lluís Ràfols había dejado vacante, procedente de la función pública docente. Había que leer e interpretar la carta de navegación. Ciertamente, la respuesta estaba en el viento, en el ambiente que se respiraba en el equipo.



*The answer, my friend, is blowing in the wind (Bob Dylan)*

Llegados a este punto en que ya contamos con un equipo, cambiemos por un momento de símil. Si bien Gustav Mahler solía decir (no sin razón) que en la partitura estaba todo menos lo esencial, no hay música orquestal, interpretada y transmitida, sin ella. Como tampoco sin ese monumento inmortal y singular de nuestra tradición occidental que es la orquesta sinfónica. La administración pública debe ser otro tal. La orquesta no suena bien con malos instrumentistas. La orquesta no suena bien improvisando (hasta las bandas de jazz tienen sus protocolos y muchas horas de convivencia y ensayo!). La orquesta no suena bien en un mal entorno (Wagner se hizo construir su propio teatro para oír el sonido que él buscaba para sus óperas). Vayamos a



las infraestructuras.

## **2.4. Dar con los socios convenientes. ¡La nave va!**

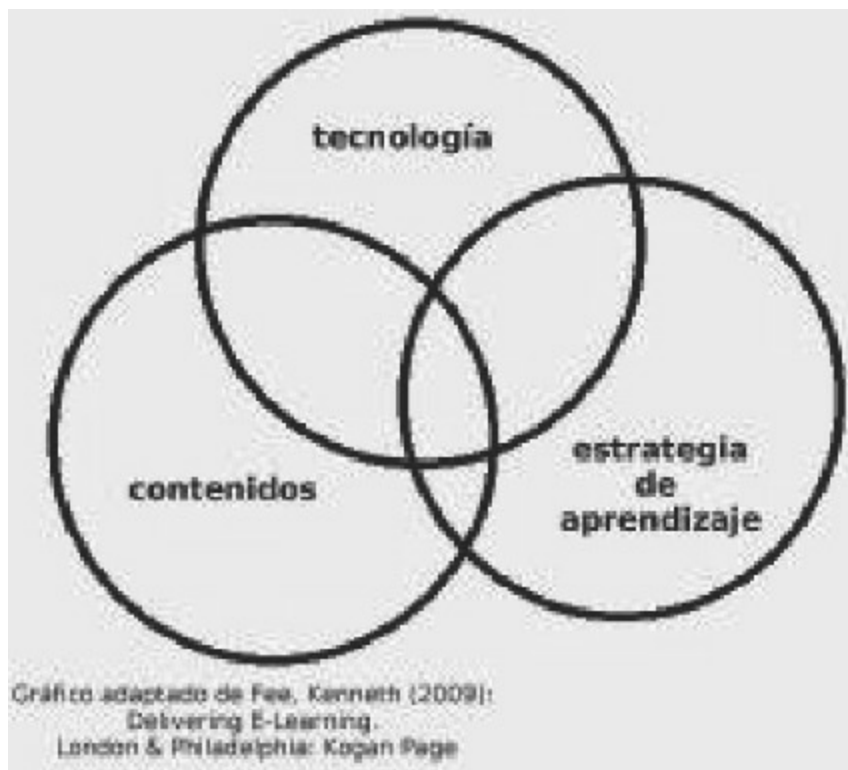
El equipo interno tiene criterio de cómo debe ser la formación, cómo deben ser los materiales a utilizar, cómo formar a los equipos formadores para capacitarlos para el ejercicio de la formación virtual, cuáles son las estrategias de aprendizaje a desarrollar en cada uno de los cursos... Pero ni él, ni la Escola, ni la misma Generalitat disponen de un entorno de aprendizaje virtual ni de un instrumento de edición de materiales didácticos que facilite

- la construcción colectiva ágil y en línea
- la actualización de dichos materiales minimizando costes económicos
- la conversión uniforme de la producción a la imagen corporativa de la Escola.

Por lo tanto, se fue a buscar socios externos para cubrir estas necesidades que no forman parte del saber específico del equipo interno. Encontrar **socios convenientes y solventes** entre la oferta tecnológica del mercado fue clave ya que ellos nos proporcionan la base para desarrollar el saber específico del equipo y su prestación de servicios queda sujeta al criterio, demandas, control de ejecución, seguimiento y evaluación del equipo interno.

De los tres componentes de la formación telemática **(10)** , en la vertiente tecnológica, la EAPC adoptó en 2008 el entorno de aprendizaje Moodle **(11)** , a partir de las conclusiones del Proyecto Campus **(12)** . Está alojado y administrado por UPCNet, empresa vinculada a la Universitat Politècnica de Catalunya **(13)** .



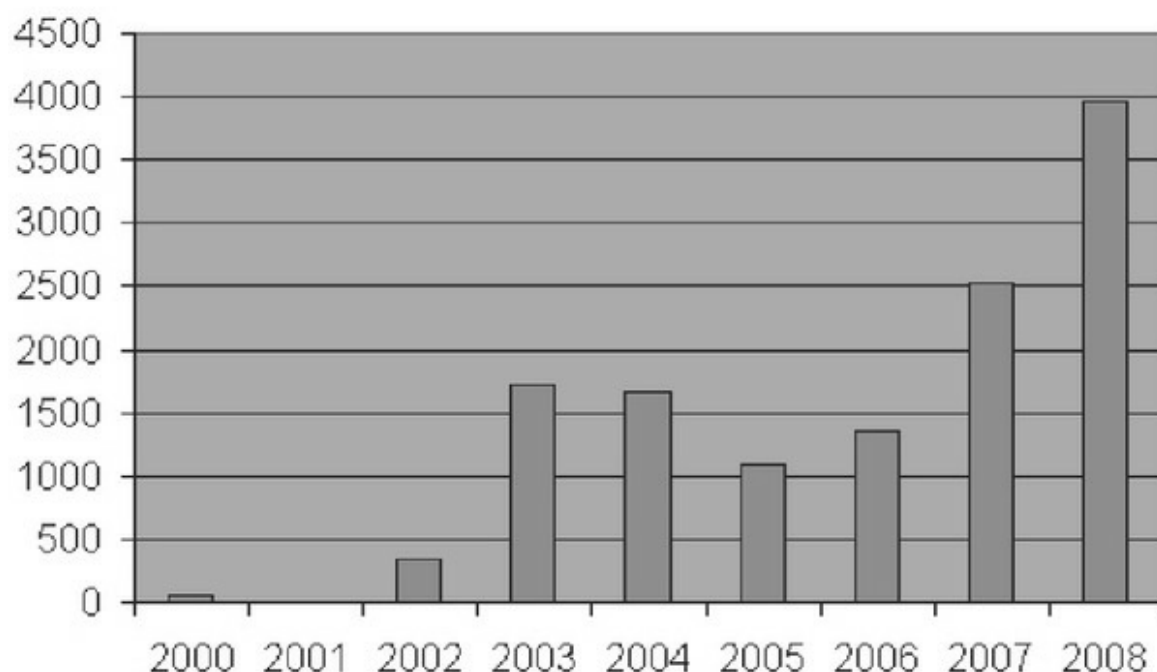


**Figura 2.** Los 3 componentes del e-learning Free (2009).

La adopción de Moodle como entorno virtual de aprendizaje permitió casi duplicar el número de alumnado virtual, como se manifiesta en el gráfico siguiente.



## Participants en la formació virtual de l'EAPC



**Figura 3.** Evolució formació virtual EAPC

Pero este dato cuantitativo no es lo más relevante: cambiar a Moodle implicaba cambiar de arriba a abajo el concepto de formación a distancia de la Escola, tanto en lo referente a la estructura organizativa como en la línea pedagógica a seguir y pasar de una estrategia de enseñanza a una estrategia centrada en el aprendizaje. Más allá, requería un profundo cambio desde el enfoque cursocéntrico, típico del catálogo, para llegar al enfoque centrado en la gestión del conocimiento en las organizaciones tal como la define Marc J. Rosenberg <sup>(14)</sup> :

- vinculada a la solución de problemas reales dentro de las organizaciones
- que plante cara a los retos y recompense las actuaciones valientes
- que busque las asociaciones adecuadas (dentro y fuera de la organización) para desarrollar la estrategia diseñada
- que sea lo suficientemente imaginativa para ser implementada en el núcleo de intervención y en sus procedimientos



- sin olvidar nunca que las actividades propuestas ayudan a crear una cultura de organización que aprende.

En cuanto a los **contenidos**, son elaborados, también a partir de 2008, desde un wiki (increíble materialización del palimpsesto de la retórica clásica), basado en DokuWiki **(15)** y desarrollado por la empresa Scopia **(16)** . La utilización de esta herramienta de edición colaborativa facilita:

- el trabajo de redacción de materiales por parte de los equipos de formación interna de la EAPC o, p.e. en el caso del curso *El dret a la protecció de dades de caràcter personal*, la incorporación de equipos especialistas en diversas materias de interés transversal para la formación de los empleados públicos;
- el trabajo de seguimiento, supervisión y coordinación de los materiales encargados por parte de las técnicas de la sección de formación no presencial de la EAPC;
- la posterior edición en formato HTML y en las hojas de estilo de la EAPC así como, si cabe, la compilación, parcial o total de los materiales para ser tratados en un programa procesador de textos (OpenOffice) y exportados a PDF para que puedan ser utilizados, sea como guías por tutores y tutoras de las diferentes materias, sea reutilizados parcialmente en sesiones presenciales;
- la continua actualización de los materiales didácticos producidos con un coste económico 0 de producción editorial.

Asimismo, el hecho de separar el contenido de la forma usando el wiki permite que los autores se puedan centrar en el desarrollo de sus conocimientos específicos despreocupándose de los aspectos formales y de la multiplicidad de versiones (simplificación procedimental) mientras que el producto final, los contenidos del curso en HTML aparecen (y nunca mejor dicho) impecables al final del proceso de redacción, gracias al exportador HTML del wiki y a la hoja de estilos creada que mantiene coherencia de diseño y al nivel A de la WAI de accesibilidad.



Hay que añadir que, siguiendo la estrategia general de la EAPC, los materiales se acogen a una licencia Creative Commons que reconoce la autoría a sus creadores y facilita la comunicación pública y la distribución de las obras generadas.

Así pues tecnología y contenidos siempre quedan en manos operativas de la EAPC. Son estas manos las que, finalmente y de acuerdo con los equipos de formación interna, diseñan las estrategias de aprendizaje. Los cursos virtuales diseñados siguiendo el proceso descrito han tenido un modelo pedagógico basado en tutorías activas y participación a poder ser colaborativa del alumnado en el proceso de aprendizaje.

Y, *last but not least*, en el Servicio de Formación Descentralizada y no Presencial de la Escola, también contamos con nuestra particular versión del Birdman (que por suerte nuestra no es anónimo) de quien trata Rosenberg en su clásico libro (17) . Xavier Belanche (18) , omnipresente en todas las conversaciones punteras en TIC de la red y alma solidaria donde las haya, nos brinda asesoramiento crucial a la hora de escoger una u otra opción tecnológica, siempre con un buen olfato que lleva a la solución certera, simple y económica.

## **2.5. Dar forma a la estrategia de aprendizaje: el papel clave del equipo técnico**

Llega la hora crucial: juntar recursos con talento. Es la hora de la creación de las estrategias de aprendizaje. Sí, en plural, porque la primera constatación es que el hecho de disponer de recursos tecnológicos flexibles da rienda suelta a la **creatividad** que, tratándose de objetivos de aprendizaje, implica posibilidad de desarrollar múltiples rutas en función de aquello que se pretenda o se considere más conveniente para alcanzar el fin deseado.
















Cada curso que se ha impartido en el Aula Virtual ha sido montado *ad hoc* entre los equipos de formación interna de la Escola y las técnicas del servicio, acordando y pautando el debido encaje entre materiales de consulta y estrategia de aprendizaje.

*Grosso modo*, si hablamos de estrategia de aprendizaje de formación virtual de la Escola, entendemos:

### **1. Ejercicio de tutorías activas**



2. Filosofía pensada en la persona que aprende haciendo: la clave de los cursos son las actividades propuestas
3. La persona que aprende no aprende sola sino en compañía de otras, en primer término, los mismos colegas del curso; en segundo, los tutores; en último y no menos importante la organización
4. Tres niveles de interacción: estudiante, tutor/a, coordinadora del curso
5. Acompañamiento constante del alumnado por parte del tutor/a y de los tutores por parte de la coordinación a través de foros públicos u ocultos
6. Seguimiento y evaluación en el curso de les actuaciones

Assumptes d'una alumna	 Meritxell Masó		2	0	Meritxell Masó dc, 21 oct 2009, 09:41
Activitat 5	 M. Antonia Torres Allsant		2	0	Esther Pallarès Llinàs dl, 19 oct 2009, 15:31
Pregunta: BLOCS / Activitat 4	 Eva Gea (coordinació EAPC)		4	0	Eva Gea (coordinació EAPC) dl, 19 oct 2009, 09:37
Fòrum: Espai Acompanyament Aula Virtual	 Eva Gea (coordinació EAPC)		2	0	Eva Gea (coordinació EAPC) dv, 16 oct 2009, 12:26
Resposta a l'Antonieta	 Meritxell Masó		1	0	M. Antonia Torres Allsant dv, 16 oct 2009, 09:29
Mostrar/ocultar recursos	 M. Antonia Torres Allsant	Grup1_10347-01	0	0	M. Antonia Torres Allsant dv, 16 oct 2009, 08:39
Data límit activitat 1	 Meritxell Masó		12	0	M. Antonia Torres Allsant dl, 15 oct 2009, 09:06
Taller virtual	 Meritxell Masó		3	0	Meritxell Masó dc, 14 oct 2009, 16:14
Apunts sobre tutorial... (sobretot per Antonieta!)	 Eva Gea (coordinació EAPC)		6	0	Meritxell Masó dc, 14 oct 2009, 11:11
Activitat 2 equivocada al Pla docent	 Meritxell Masó		7	0	Eva Gea (coordinació EAPC) dl, 13 oct 2009, 12:41
Qüestions inici curs (TUTORIA & COORDINACIÓ)	 Eva Gea (coordinació EAPC)		1	0	Eva Gea (coordinació EAPC) dl, 13 oct 2009, 12:22
Per a la coordinació...	 Eva Gea (coordinació EAPC)		2	0	Meritxell Masó dv, 9 oct 2009, 22:09
Qui serà el meu àngel de la guarda	 Meritxell Masó	Grup2_10422_Girona	2	0	Eva Gea (coordinació EAPC) dv, 9 oct 2009, 15:50
Antonieta que encara NO COMENCEU!!!	 Eva Gea (coordinació EAPC)		6	0	M. Antonia Torres Allsant dv, 9 oct 2009, 08:38
Tutoria taller virtual	 Eva Gea (coordinació EAPC)		2	0	Eva Gea (coordinació EAPC) ct, 6 oct 2009, 17:08
Comentaris inicials (taller virtual i curs)	 Eva Gea (coordinació EAPC)		0	0	Eva Gea (coordinació EAPC) dv, 2 oct 2009, 13:59

**Figura 5.** Ejemplo de intervenciones Punt de trobada del professorat



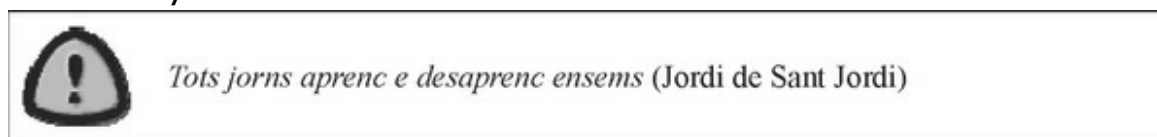


**Figura 6.** Interfície Taller de competencia digital.

Es importante destacar que la discusión de la marcha de un curso a través del **Punt de trobada del professorat** es el núcleo motor de la mejora de las futuras ediciones. Esta es la idea que Eva Gea resalta de su trabajo en tres puntos:

- voluntad de mejora continua
- actualización constante
- seguimiento y apoyo constante a la tutoría.

Un ejemplo de no cesar de aprender y desaprender de lo que hace, deshace y vuelve a rehacer.



## 2.6. Exponer la estrategia de aprendizaje

No es fácil pasar de las estrategias presenciales de aprendizaje, basadas en la transmisión magistral de conocimientos y centradas en el rol del profesor/a y el contacto oral y directo, a estrategias virtuales, centradas en el trabajo de cada estudiante y/o la

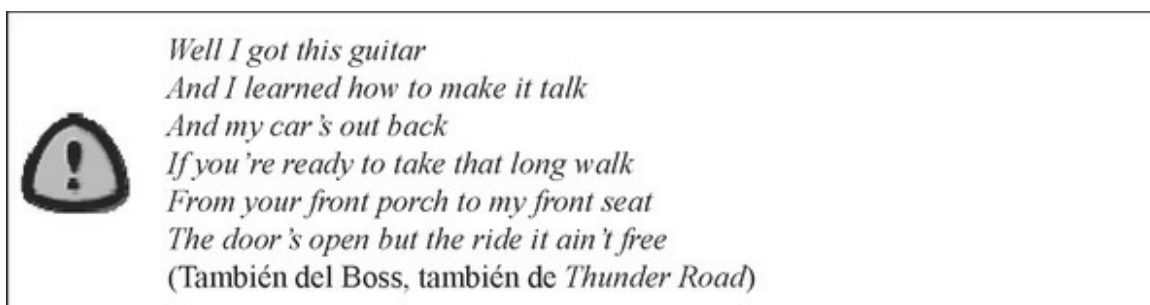


construcción colectiva de conocimiento.

La resistencia al cambio es importante porque en el Aula Virtual toda actuación queda expuesta a la valoración de las partes que intervienen en el proceso de aprendizaje. La tan anhelada cooperación y su intrínseca transparencia dejan huella en forma de registros electrónicos (sabemos cuantas veces ha entrado en el Aula un/a tutor/a o un/a alumno/a, para qué, cuando...) y en forma escrita, esencialmente. Rendir cuentas aquí no requiere procedimiento adicional alguno: toda actuación queda expuesta a la mirada de los agentes implicados y/o competentes en el proceso de aprendizaje. La pasividad queda retratada y registrada. Pero también hay que vencer el miedo a la intervención. Que un/a jefe de sección comparta curso virtual con algún miembro de su equipo jerárquicamente inferior coarta en más de una ocasión su participación activa. Se trata de un burdo prejuicio, cierto, sin embargo, existe. Y existe porque todavía no hay cultura consolidada en la administración pública de diálogo transparente, de lo que el web 2.0 llama 'conversación' que se produce siempre en horizontal pero que acaba generando lo que Pekka Himanen etiquetó como 'meritocracia' **(19)** . La sociedad en red juzga a sus miembros por el valor de sus aportaciones en las conversaciones públicas que, a diferencia de los antiguos ágoras, quedan siempre registradas en los anales electrónicos. Afrontar este reto genera, no sin razón, pánico escénico entre las personas más prudentes. Hay que erradicarlo y no es tarea fácil.

Por otra parte, los mismos tutores, excelentes oradores algunos, no demuestran siempre la misma agilidad en el ámbito de la comunicación escrita y su diversidad de registros y procedimientos, especialmente en aquellas novedades procedentes de lo que se ha dado en denominar escritura conectada **(20)** . Por ello dedicamos la *IV Jornada de formació oberta a les administracions públiques* al tema de la comunicación en entornos virtuales **(21)** .



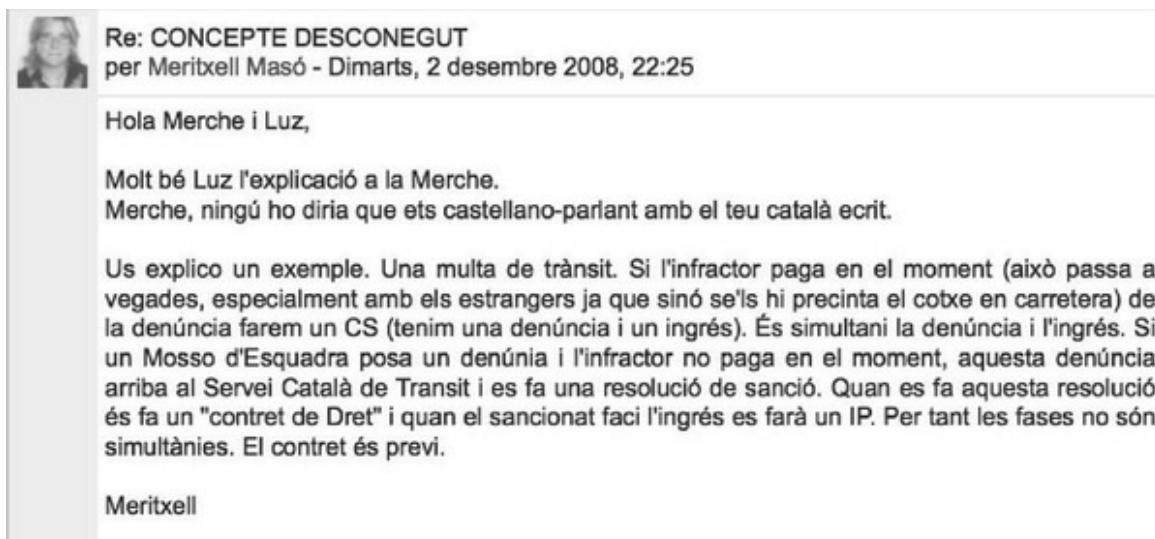


En cuanto a los **cambios pedagógicos**, el más relevante consistió en situarse en unas coordenadas de **enseñanza y aprendizaje activos**. Un reto de transformación importante en el cual se invirtieron muchos esfuerzos, sobre todo en la formación de formadores para garantizar una buena transición al nuevo modelo pedagógico, tecnológico y organizativo, basado en la construcción colectiva del conocimiento. Aprender las posibilidades didácticas de instrumentos habituales en el web 2.0, pero escasamente integrados en las tareas formativas como los foros, la escritura en línea, los documentos compartidos... fue y aún es un arduo trabajo para el cual contamos con complicidades tan importantes en la misma Escola como la jefe del servicio de gestión económica, Meritxell Masó, quien enseguida descubrió, exploró y explotó el potencial inherente a dichas herramientas como se muestra en las siguientes imágenes a título de ejemplo.



**Figura 7.** Intervención foro curso Gestión del presupuesto (1)





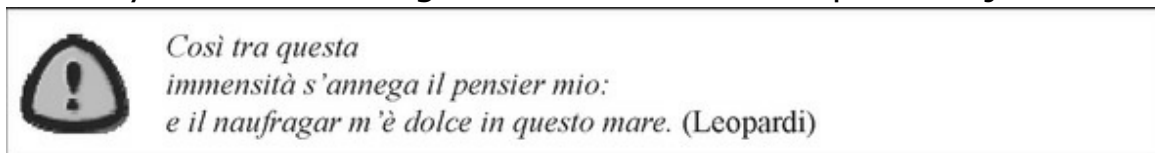
**Figura 8.** Intervención foro curso Gestión del presupuesto (2)

Todos los tutores pasan por un curso de formación específico donde se les dota de recursos y orientaciones sobre cómo ejercer la tutoría en el Aula Virtual de la Escola **(22)**.

Asimismo, esta necesidad de participación activa en el desarrollo de actividades y en la marcha de los cursos virtuales ha hecho que todos los certificados sean de aprovechamiento y que, en un primer momento, se desterrasen las iniciativas de autoaprendizaje, más próximas a la información que no al aprendizaje significativo y a lo largo de la vida.

Para garantizar el éxito en la incorporación al nuevo entorno del alumnado y su fidelidad, se exige la realización de un Taller Virtual que precede a los cursos y se encomienda su impartición a personal de formación adecuada para llevar a cabo esta importante tarea de acompañamiento inicial en momentos en que la escasa familiarización con la comunicación digital afecta la fidelidad a la oferta formativa en línea.

Marta Clar, técnica del Servicio, afirma que nuestro modelo de formación se basa en la proactividad del estudiante. Esta posición activa y creativa es la garantía del éxito del aprendizaje.



## **2.7. Abrir al formación virtual a todos los agentes**



## **formativos de las administraciones públicas y en cualquier lugar**

Respecto a los **cambios organizativos**, de acuerdo con la línea 4 del Plan de actuaciones 2007-2010 de la Escuela **(23)**, desde el Servicio de Formación Descentralizada y no Presencial de la Escuela, se ha impulsado un nuevo modelo de gestión de la formación que dota de autonomía departamentos y delegaciones territoriales a la hora de hacer efectiva la oferta formativa del Plan de la Generalitat.

La Escuela ha formado también estos agentes para que puedan ser actores independientes de los cursos en el Aula Virtual y puedan contribuir a añadir valor a la organización mejorando la oferta de cursos virtuales que se hace desde la EAPC o bien aportando nuevos materiales e iniciativas que enriquecen el espacio red en que se ha convertido la mencionada Aula Virtual. La prueba más fehaciente es la utilización de este espacio como espacio de postformación. Un ejemplo es el Espacio de Formadores Internos donde el equipo de formación interna de la Escuela intercambia ideas y materiales de interés para la mejora de los cursos.



**Figura 9.** Espacio FI del Aula Virtual

Este hecho nos lleva a las **comunidades de aprendizaje** que están surgiendo de los cursos virtuales y que se podrían acoger en e-Catalunya, el portal de la Administración pública catalana que acoge diversos servicios 2.0 **(24)**. Se han desestimado otros instrumentos



(Facebook, google groups..) ya que no son corporativos y no ofrecen garantías en cuanto al ajuste al marco legal europeo, español y catalán.

Finalmente, *mutatis mutando*, se espera haber puesto las bases para el **cambio tecnológico**. El hecho de realizar los cursos virtuales en un entorno interactivo que invita a la lectura y la escritura, a la participación y a la construcción colectiva ha provocado que, sin decirlo con voz muy alta ni altisonante, el alumnado de la formación básica haya entrado de lleno y con todas las prestaciones al llamado web 2.0. Además, en un contexto propio y seguro. Por lo tanto y como se exponía en el inicio, se ha optado por introducir la formación tecnológica de una manera implícita, poniendo el énfasis en el trabajo a realizar y compartir en un curso y no en las herramientas. Así pues, entendemos que la formación virtual diseñada por la Escuela ha contribuido y está contribuyendo en gran medida a reforzar el enfoque competencial que la Acreditación en competencias de tecnologías de la información y la comunicación (ACTIC) **(25)** pretende.

Àngels Guerrero define parte de su trabajo como la planificación, diseño, aplicación, impulso y evaluación de proyectos formativos en formato virtual y semipresencial dirigidos al personal de la Administración pública de Cataluña y la colaboración con las escuelas de Administración pública del Estado español en lo relativo a proyectos de formación virtual. En concreto, aparte explicar nuestro trabajo en encuentros ocasionales, hemos iniciado una prometedora y lógica colaboración con la Escola Balear d'Administració Pública.

Asimismo, la EAPC sigue contratando **servicios externos** para la impartición de cursos en materias transversales y no específicas del ejercicio de la Función Pública, como los de Ofimática o Lengua inglesa. En las prescripciones técnicas del proceso de contratación, se establecen unas condiciones de prestación de servicios que garanticen coherencia y homogeneidad respecto a los cursos de creación propia de la Escuela, como la valoración de tutorías activas o el uso del entorno Moodle.

***2.8. Facilitar el producto abierto a la personalización para generar un efecto vírico***



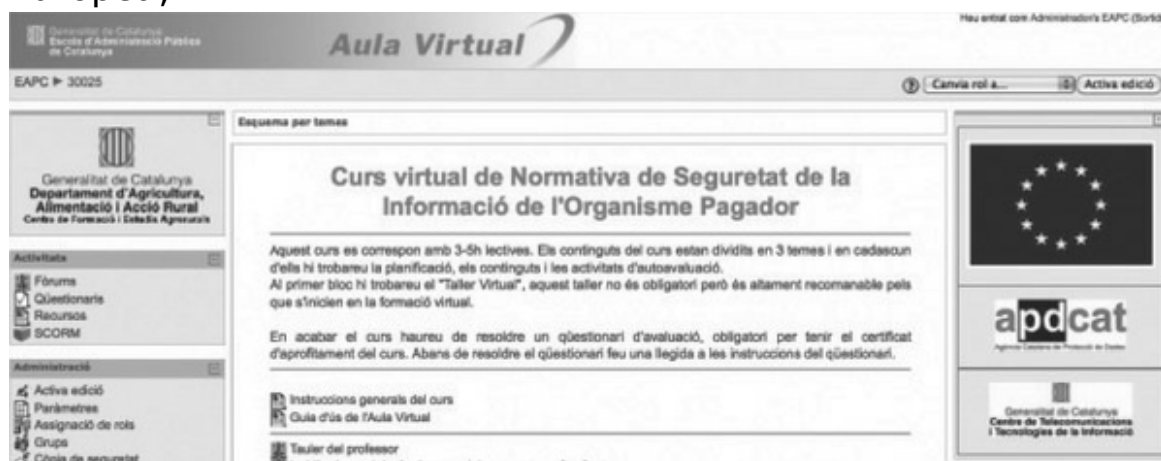
Se ofrece la **posibilidad de ceder el espacio virtual** a organismos públicos (departamentos, entes locales ...) para que,

- De forma autónoma, lleven a cabo su formación, sea con el mismo modelo y estructura que los cursos propios de la EAPC o llevando a cabo una adaptación a las necesidades concretas de su colectivo (por ejemplo, cursos virtuales de prevención de riesgos laborales en las oficinas o biológicos del Departamento de Justicia).



**Figura 10.** Curso de prevención de riesgos biológicos del Departamento de Justicia.

- Incluyan aquellos contenidos y cursos que les sean de utilidad (por ejemplo, al Departamento de Agricultura, Alimentación y Acción Rural que desde 2008 se lleva a cabo el curso *Normativa de seguridad de la información del Organismo Pagador*, financiado con fondos de la Unión Europea;



**Figura 11.** virtual Normativa de seguridad de la información del Organismo Pagador (DAAR).

En ambos casos, se habla de **cursos adaptados**, ya que, en ejercicio



de la autonomía que se otorga para que las personas responsables de formación de los departamentos del Gobierno los gestionen a su conveniencia, de una manera más o menos sustancial, se producen adaptaciones que pueden ir desde el ajuste del calendario a sus necesidades concretas hasta la inclusión de un curso del todo original, pasando por la propuesta de actividades más coherentes con las prácticas habituales en el departamento en cuestión.

En 2010, se han incrementado los cursos gestionados a cargo de los fondos de formación continua de los departamentos y también la implicación de las delegaciones territoriales de la Escuela en la impartición de cursos virtuales, ya que esta modalidad favorece la posibilidad de fortalecer la igualdad de oportunidades en el acceso a la formación al romper la barrera física y evitar desplazamientos geográficos. Así, se pudo mantener en el 2009 la oferta formativa del 2008 pese a la fuerte reducción presupuestaria (50%).

Por estas y otras razones, Laia Balaguer, cuya función principal es seguir las incidencias derivadas de la incorporación del alumnado y el profesorado al Aula Virtual, entiende que parte de nuestro trabajo consiste en ser líderes en la formación virtual de la Administración pública catalana e impulsar cursos piloto en colaboración con otros organismos.

## ***2.9. Evaluar el trabajo realizado, corregir, volver al trabajo con una nueva mirada***

Al empezar la nueva andadura virtual, aparte los objetivos cualitativos propuestos relativos a la implantación de la nueva estrategia de aprendizaje, también nos proponíamos otros de cuantitativos como

- 1.** Reducir los índices de abandono, tradicionalmente considerables en esta modalidad de formación
- 2.** Incrementar la producción propia de cursos virtuales
- 3.** Incrementar el número de ediciones adaptadas

En cuanto al primer objetivo, en el 2009, el índice medio de fidelización se ha situado en el 84,05% y la obtención de certificados de aprovechamiento, en el 84,32%.



En lo referente al segundo, hemos pasado de una oferta de cuatro cursos en 2007 en la línea básica de formación a nueve en el 2010, ocho basados en el modelo de tutorías activas y el más reciente, *Curs d'autoaprenentatge virtual de línies bàsiques de la protecció de dades personals*, de autoaprendizaje, enriquecido con animaciones de sensibilización sobre la materia elaborados por la empresa Scopia. Asimismo, hemos crecido en la oferta estratégica (aquella que preparamos en colaboración con órganos interdepartamentales del Gobierno de la Generalitat): de un curso hemos pasado a tres (*Signatura electrònica* - CatCert, *El dret a la protecció de dades de caràcter personal* - apdcat y *Elaboració de formularis electrònics* - ODAE).

Finalmente, la demanda de cursos adaptados se ha duplicado en un año: de 29 en 2009 a 60 en 2010.



*Més lluny sempre molt més lluny dels arbres caiguts que ara us empresonen i quan els haureu guanyat tingueu ben present no aturar-vos (Lluís Llach)*

Hay motivos para la satisfacción, pero la máquina no para. Como queda dicho los cursos actuales merecen tal nombre porque continúan en proceso de elaboración y mejora. Y el seguimiento de dichos cursos nos da nuevas ideas, como la de ofrecer los materiales de consulta de nuestros cursos en multiformato (pdf, html, mobi, epub...) para que sea la persona usuaria quien decida dónde y cómo aprende (desde el ordenador, desde el móvil, con su libro electrónico que ya le permite compilar citas y generar sus propios comentarios y bajarse en fichero de texto **sus** apuntes electrónicos para acabarlos de personalizar) y distribuirlos con licencia Creative Commons. Estamos en tiempos de crisis presupuestaria, pero gracias a instrumentos como el wiki de edición y el compromiso y la ilusión del equipo podemos emprender nuevos cometidos con bajos costes.

Asimismo, aunque no hablaremos de ello a causa de la limitación impuesta por el mismo título, la Escola está reconduciendo de manera progresiva la estructura de los cursos presenciales a semipresenciales, allí donde se crea conveniente.

## **2.10. Convertir el aprendizaje a lo largo de la vida en**



## ***energía positiva para el trabajo en las administraciones públicas***

Tripulación, orquesta, aula de formación, equipo deportivo son símiles el nombre de los cuales no tenemos que tomar en vano. Son buques insignia de nuestra vida social. Como lo es la Administración pública. Han cambiado mucho, se han adaptado a muchos ecosistemas, pero seguramente forman parte de lo que el biólogo Edward O. Wilson llama 'epigenes' **(26)** . Y en cada una de estas nuestras organizaciones, productos de nuestra cultura, la base es la misma: sujetos que aportan lo mejor de sí mismos a un fin común. No tenemos que olvidar nunca nuestra grandeza colectiva. Las tecnologías de la información y la comunicación, nacidas del terror bélico, han construido la red que nos da responsabilidad, visibilidad y solidaridad. Aprender con ellas es crecer en amor propio y en confianza en el progreso. En palabras de Carles Ramió: "Las tecnologías de la información y la comunicación deben representar las fuerzas centrípetas que permitan reequilibrar tantas tensiones centrífugas vinculadas a la gestión de redes. Los nuevos valores tecnológicos deben vincularse a los valores públicos" **(27)** . Y para conseguirlo debemos aprender, debemos formar. No podemos desde la teoría porque la competencia digital requiere horas de vuelo. Desde la Escuela ya hemos puesto a disposición del personal que trabaja en las administraciones públicas catalanas 20.479 horas en tres años a partir de unos postulados que no pretenden ser nuevos pero sí eficientes, útiles y operativos. Nos gusta pensar que son los mismos que quiso Frank Lloyd Wright para la arquitectura orgánica. Ofrecer una formación virtual

- en sintonía con el entorno social, económico y cultural de nuestro tiempo
- utilizando materiales propios del contexto donde debe incluirse
- adecuada a las funciones de servicio público a las que va destinada.



*Gracias a la vida, que me ha dado tanto. (Violeta Parra)*



## REFERENCIAS

Belanche, X. (2009). *2.Overload. Cartografías de la conversación*.

<http://2.Overload.xbelanch.net> Consulta: 27/02/2010

Boss, S. y Krauss, J. (2007). *Reinventing Project-based learning*. Washington D.C: ISTE.

Fee, K. (2009). *Delivering E-Learning. A complete strategy for design, application and assessment*. Londres & Philadelphia: Kogan Page.

Himanen, P. (2003). *L'ètica del hacker i l'esperit de l'era de la informació*. Barcelona: Pòrtic.

Ràfols, L. (2009). *La selecció de personal formador intern a l'Escola d'Administració Pública de Catalunya*.

[http://www.eapc.cat/publicacions/documents\\_treball/dt001sum.htm](http://www.eapc.cat/publicacions/documents_treball/dt001sum.htm).

Consulta: 27/02/2010

Ramió, C. (2009) *Teoría y práctica del fenómeno de la externalización*, en *La colaboración público-privada y la creación de valor público*. Barcelona: Diputación de Barcelona.

Richardson, W. (2006). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Thousands Oaks, California: Corwin Press.

Rosenberg, M.J. (2006). *Beyond E-Learning*. San Francisco: Peiffer.

Wilson, E.O. (1998) *Consilience. The unity of knowledge*. New York: Random House.

## **3. LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA DE LOS EDUCADORES SOCIALES DE LOS SERVICIOS PENITENCIARIOS DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA**

**Elisabeth Boo**

**Antonio Fernández**

**Susana Gracia**

**Joan Antoni Martínez**

**Montserrat Sánchez**

**Elisenda Sancenón**

Departament de Justícia, Generalitat de Catalunya

### **3.1. Antecedentes**

Para entender el Programa *Compartim* y todo aquello que implica, nos tenemos que ir un poco atrás en el tiempo y conocer de dónde partimos. Por eso presentamos, brevemente, los dos principales



acontecimientos que marcaron el antes y el después del papel de las nuevas tecnologías en el seno del Departamento de Justicia.

### ***3.1.1. El Plan de modernización de las tecnologías de la información y la comunicación en el Departament de Justícia (Proyecto IUSCAT)***

El proyecto IUSCAT surge en octubre del 2004 dentro del Plan de modernización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que significó la renovación de la infraestructura informática del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya.

Este hecho provocó la modernización de los sistemas de información de la Administración de Justicia a fin de que ésta fuera más abierta, con información integrada y que permitiera la interacción con los operadores externos y el ciudadano. Todo ello implicaba la utilización de las plataformas tecnológicas disponibles incorporando nuevas prestaciones tales como la firma electrónica y la digitalización de expedientes. En líneas generales se buscaba mejorar la eficiencia en la gestión y la calidad de los servicios prestados.

Concretamente, el IUSCAT facilitó la incorporación, a nuestra tarea laboral, de ordenadores que facilitaron la sistematización de la información recogida, la elaboración de bases de datos y la estandarización de ciertos protocolos. Este hecho permitió que más tarde se pudiera plantear nuevos retos de cooperación y coordinación entre profesionales.

### ***3.1.2. Jornadas de educadores sociales***

Desde el año 2002 se celebraban, anualmente, jornadas de intercambio de experiencias. La primera de estas jornadas surgió como consecuencia de la puesta en marcha del primer programa socioeducativo que tuvimos en las prisiones: el Programa Marco de Educación para la Convivencia en la Diversidad en los Centros Penitenciarios. Al año siguiente a su implantación y con el objetivo de hacer una evaluación, se llevó a cabo la I Jornada de Intercambio de Experiencias. La Jornada del año siguiente tuvo las mismas características pero esta vez se sumaron profesionales de otras disciplinas: monitores, bibliotecarios y mediadores interculturales, ya que el programa recogía la transversalidad disciplinaria.



Pero una jornada dedicada a un único ámbito de actuación quedaba demasiado restringida, y desde la Sección de Educación, Cultura y Deportes de la Secretaría de Serveis Penitenciaris surgió en el año 2004 la propuesta de crear una comisión de educadores sociales con el objetivo de crear un espacio de encuentro, de debate y de intercambio. El representante de cada centro hacía llegar a la sección iniciativas, inquietudes y problemas del colectivo y, desde la Sección, se planteaban nuevos retos y maneras de trabajar. También se convirtió en un espacio de comunicación y cooperación, de decisión de proyectos comunes y de contraste de realidades específicas. Todo este trabajo quedó reflejado en las jornadas que tuvieron lugar en el 2005 donde se hicieron, por primera vez, en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, con una participación muy numerosa de profesionales de todos los centros.

Así pues, cuando el coordinador de las Comunidades de Práctica de la Subdirección de Programas de Rehabilitación, presentó a la Comisión el proyecto de Gestión del Conocimiento que desde el Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (CEJFE) ponía en marcha, fue la culminación lógica de un camino iniciado unos años antes.

### ***3.2. Gestión del conocimiento en el Departamento de Justicia. Programa Compartim***

El Programa *Compartim* es una iniciativa del Departamento de Justicia, a través del CEJFE. El objetivo es crear entornos de trabajo colaborativo, aprovechando los nuevos canales de comunicación que proporcionan las TIC, canales que afectan a nuestra manera de relacionarnos, de trabajar y de aprender, que acercan a las personas entorno a oportunidades de mejora o de resolución de problemas de su trabajo cotidiano.

El proyecto se inició después de un estudio que se llevó a cabo sobre necesidades formativas de los profesionales de la Secretaría de Servicios Penitenciarios, Rehabilitación y Justicia Juvenil (SSPRJJ). Se detectó que uno de los aspectos más valorados por los profesionales cuando asistían a cursos de formación era precisamente el intercambio de experiencias con los compañeros de trabajo.

El Programa *Compartim* se articula a través de las comunidades de



práctica (CoP): grupos de profesionales que transforman su saber hacer individual en conocimiento compartido. La aportación de nuevas ideas, buenas prácticas y la reflexión conjunta del grupo provoca la mejora en su práctica profesional. Este trabajo colaborativo concluye con una sesión de buenas prácticas dirigida a todo el colectivo profesional, donde se exponen los Programas educativos elaborados. Concretamente, en la CoP de los educadores y educadoras sociales de centros penitenciarios, el programa *Compartim* nos ha permitido:

- Sistematizar las prácticas profesionales para contribuir a la formación y al perfeccionamiento profesional.
- Reflexionar sobre QUÉ tenemos que trabajar y CÓMO lo tenemos que hacer para construir un marco teórico que recoja este conocimiento generalmente disperso.
- Estar conectado: saber qué se hace en todos los ámbitos que abarca la educación social, sin que el tiempo y el espacio físico se conviertan en barreras.
- Participar en la construcción de nuestra identidad profesional.

### **3.2.1. El trabajo colaborativo a las administraciones públicas y las Comunidades de Práctica: e-Catalunya**

La plataforma e-Catalunya (<http://ecatalunya.gencat.net/portal/index.jsp>) es la herramienta tecnológica que nos permite la consecución de los objetivos que nos hemos marcado desde el Programa *Compartim*. Se trata de una plataforma de redes sociales creadas y administradas por miembros de colectivos que quieren intercambiar conocimientos y experiencias en red.

Cada una de estas comunidades interactúa en un portal propio, que puede ser de acceso público o privado y mediante herramientas de participación y con utilidades para facilitar la comunicación entre los miembros del grupo. Las herramientas de las que actualmente disponemos son:

#### **Bloc**

Es el espacio para escribir artículos y noticias de interés para el



colectivo. Las entradas quedan organizadas en orden cronológico inverso (de más recientes a más antiguos) y en un archivo mensual. También permite adjuntar documentos y añadir enlaces recomendados. Permiten, asimismo, comentarios de otros usuarios.

### **Calendario**

Agenda virtual que facilita que los miembros del grupo organicen y difundan acontecimientos de forma conjunta (reuniones presenciales, congresos, fechas de entrega de un informe, cursos, etc.). Las entradas admiten comentarios y se puede crear un registro de participantes de cada actividad.

### **Repositorio de ficheros**

Espacio común para gestionar y compartir todos los archivos de un grupo, sean del formato que sean (texto, multimedia, archivos de aplicaciones específicas, etc.). Esta herramienta permite incluir aquellas actividades, programas, artículos... que nos han sido de utilidad y que valoramos conveniente compartir.

### **Foro**

Es un espacio de debate ágil y abierto, donde todos los miembros del grupo pueden intercambiar opiniones y propuestas. Las participaciones quedan organizadas por temas.

### **Lista de correo**

Reúne en una sola dirección electrónica todos los correos de un grupo de personas. Posibilita hacer llegar un mensaje a todos los miembros a la vez.

### **Wiki**

Permite crear y editar documentos de manera colectiva. Las comunidades lo utilizan para elaborar documentos estratégicos, controlar todos los cambios que se introducen y para crear materiales de consulta para los miembros (enciclopedias, artículos, recopilaciones de enlaces de interés, etc.)

### **3.2.2. *La Cop de los Educadores sociales a los servicios penitenciarios: génesis y breve historia***

En las Jornadas de Intercambio de experiencias del año 2006, se hizo una breve presentación de la incipiente comunidad, valorada, desde los centros, como una posibilidad de tener a nuestro alcance una



herramienta facilitadora de la práctica diaria, de comunicación y de investigación. Aún así, todavía no queda muy clara la figura de la plataforma ya que existe un cierto "temor" a las nuevas tecnologías. Empezamos a concretar algunos trabajos a hacer: creación de grupos que trabajen los programas de tratamiento vigentes (toxicomanías, violencia doméstica, agresores sexuales, delitos violentos), pero desde un punto de vista educativo, pragmático y social. De hecho, a esta jornada se invitaron, para los grupos de trabajo, educadores y educadoras de instituciones, asociaciones y otras entidades que nos presentaron la forma de abordar estos temas en otros ámbitos de actuación, con el objetivo de conocer diferentes metodologías y recursos.

#### **3.2.2.1. Los primeros pasos de la nueva comunidad de práctica**

La primera reunión presencial tuvo lugar el 1 de febrero de 2007, donde empezamos a ver la comunidad como una herramienta que posibilitaría la mejora de nuestra práctica diaria, generadora de conocimiento a partir de esta práctica y que facilitaría compartirlo con todos los profesionales de la organización. También se podía convertir en una fuente importante de recursos formativos, fomentando el aprendizaje colaborativo.

Establecimos la conveniencia de hacer reuniones presenciales una vez al mes. Se acordó desde la SSPRJJ (Secretaría de Servicios Penitenciarios, Rehabilitación y Justicia Juvenil), con los subdirectores de tratamiento de los centros, que a los integrantes del grupo de trabajo (21 educadores y educadoras en total) se les autorizara la asistencia a dicho encuentro.

El 17 de mayo de este mismo año el grupo cuenta con un espacio propio en el portal de Justicia dentro de la plataforma e-Catalunya: la Comunidad de Educadores y Educadoras Sociales. El uso de una plataforma tecnológica facilita enormemente el trabajo colaborativo. Para formar parte, sólo hay que solicitar el alta a la e-moderadora.

Los primeros objetivos generales que nos marcamos fueron facilitar y mejorar el trabajo diario creando un cuerpo de conocimiento teórico a partir de nuestra práctica profesional. Y el primer trabajo colaborativo que desarrollamos es de carácter práctico: la confección de una base de datos de recursos especializados para educadores y educadoras



sociales del ámbito penitenciario. Se valora que sea práctica y facilitadora del trabajo diario, que resuelva problemas y unifique y sistematice todas las áreas y contenidos que trabajamos. También servirá de apoyo a los nuevos educadores que se vayan incorporando al ámbito penitenciario.

**3.2.2.2. *Contenidos del trabajo (los cuatro primeros puntos corresponden a los cuatro ámbitos de trabajo de los educadores sociales en las prisiones):***

1. Educación para la salud: adicciones, educación sexual, enfermedades, cuerpo humano, nutrición, farmacología, terapias alternativas, actividad deportiva, higiene, técnicas de relajación...
2. Mundo laboral: características del mundo laboral, tipo de contratos de trabajo, derechos y deberes de los trabajadores, intereses particulares, recursos donde buscar trabajo, curriculum vitae y carta de presentación, autoempleo, Ley de extranjería ...
3. Tiempo libre / tiempo de ocio: intereses particulares, opciones en el medio externo, recursos, planificación y organización, actos festivos ...
4. Individuo/entorno/comunidad: todos aquellos aspectos que ayuden a integrarse en sociedad, a desarrollarse en el contexto inmediato, haciendo una mención especial a las relaciones (con uno mismo, con la familia, con amigos y amigas, con el medio...) y de aquellos elementos que den herramientas para vivir y convivir (igualdad, estereotipos, prejuicios...): diversidad cultural, educación vial, educación ambiental, etc...
5. Metodologías de trabajo: dinámicas de grupo, animación sociocultural, salidas programadas...
6. Atención individualizada: relación que se establece con el interno, límites profesionales, herramientas de comunicación interpersonal...
7. Formación continuada de los educadores: Se abrió un foro de debate por áreas, cada una de las cuales era coordinada por un educador o educadora. Para definir los ámbitos de trabajo de nuestra tarea nos basamos en el trabajo que los compañeros/as del centro penitenciario de Quatre Camins hicieron el año 2006 y también en las inquietudes expresadas y opiniones recogidas en las diversas jornadas que se habían llevado a cabo hasta entonces. A partir de las intervenciones en los diferentes foros, se fueron definiendo los temas concretos que había que desarrollar: uno de ellos fue la elaboración de



un programa de educación vial. A finales del mes de noviembre se puso en marcha el grupo de trabajo, con reuniones presenciales mensuales. Al mismo tiempo, se sigue colgando información, documentación, recursos y experiencias en las diferentes carpetas que conforman la base de datos.

Una de las áreas de mejora que queremos promover con el trabajo de la comunidad de práctica es la construcción comunitaria de una identidad profesional propia y diferenciada. Se trata de una disciplina muy joven y los miembros del colectivo venimos de campos profesionales y disciplinas muy diversas, siendo necesario unificar criterios y maneras de trabajar, crear nuevos programas socioeducativos y actualizar los que ya hay a partir de las necesidades detectadas.

Quizás la dificultad mayor con que nos hemos encontrado es la falta de cultura informática y el miedo a las nuevas tecnologías. También se tiene que tener en cuenta que es un colectivo que no trabaja, de manera habitual, con ordenador personal. La falta de recursos materiales, de espacios de encuentro y de tiempo para planificar y programar también se puede considerar una barrera importante. El reto es superar las dificultades y crear una cultura de trabajo donde se valoren las aportaciones teóricas, la formación continuada y la innovación.

Después de la Jornada de Educadores y Educadoras Sociales de Centros Penitenciarios, que tuvo lugar en la sede del Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada en 2008 (la primera diseñada y organizada desde la misma Comunidad), se crean cuatro grupos de trabajo: Educación Sexual y Afectiva; Atención Individualizada, Educación para la Movilidad Segura y revisión y actualización del Programa Marco de Educación para la Convivencia en la Diversidad en los Centros Penitenciarios. Cada grupo lo lideraba un coordinador y contaba con un espacio diferenciado en la plataforma, con sus propias herramientas y recursos (lista de correo electrónico, foro, bloc, documentación y wiki).

### **3.2.3. Fundamentos de funcionamiento**

A pesar de funcionar de manera independiente, los grupos de trabajo



utilizan una misma metodología:

- Recogida de información y de experiencias prácticas de los diferentes centros - debates teóricos en el foro.
- Reuniones presenciales, una vez al mes, para concretar líneas de trabajo y tomar decisiones a partir de las conclusiones de los foros.
- Elaboración conjunta del documento a través del wiki. Esta herramienta es la que permite el trabajo colaborativo en línea.

La elección del tema a trabajar puede ser a iniciativa del colectivo, como resultado de un foro de debate o bien a petición de la propia organización. Una vez creados los grupos dentro de la CoP, y escogido el coordinador/a, los educadores y educadoras interesados en participar son dados de alta. Se puede participar en más de un grupo y hay diferentes niveles de implicación: participar sólo online o asistir también a las reuniones presenciales. Este año se ha dado el caso de un grupo, el de la guía de Atención Individualizada, que ha trabajado casi exclusivamente de manera virtual.

Formar parte de uno de estos grupos significa participar de manera activa en la elaboración de contenidos que generan nuevos programas socioeducativos. Programas que, una vez validados por el Departamento de Justicia, pasarán a ser los programas de referencia para los educadores y las educadoras sociales en los centros penitenciarios. Eso supone intercambiar conocimientos y experiencias prácticas con los compañeros/as, además de contar con la orientación y el asesoramiento de expertos escogidos por el propio grupo.

Los participantes en los grupos de trabajo reciben un certificado de formación de 20/40 horas (en función del tiempo dedicado) emitido por el CEJFE, un hecho que supone una motivación adicional para fomentar la participación. También podrán asistir a jornadas de divulgación y seminarios especializados en gestión del conocimiento organizados desde el Programa *Compartim*. Estos elementos pretenden motivar al colectivo, reforzar los vínculos y otorgar importancia al trabajo que se lleva a cabo.

Además de esta formación, el trabajo colaborativo online supone la utilización habitual de herramientas tecnológicas, que acabaremos



integrando en nuestro día a día, tanto profesional como personal. Es una manera práctica de conocer el mundo de las redes sociales y de adquirir competencias digitales. No podemos perder de vista la rapidez con la que se está avanzando en esta nueva manera de funcionar. En breve, el concepto "brecha digital" incluirá también aquellos que no sean capaces de desarrollarse en la web 2.0 dentro de su entorno profesional.

#### **3.2.4. Los resultados**

El número de reuniones presenciales en el año 2008 fue de 32, repartidas de la manera siguiente:

- Comunidad: 2 (preparación de la Jornada de febrero)
- Movilidad Segura: 10 (2º miércoles de cada mes)
- Atención Individualizada: 7 (4º miércoles de cada mes)
- Educación Intercultural: 7 (1º jueves de cada mes)
- Educación Sexual y Afectiva: 6 (3º jueves de cada mes)

Los resultados de los cuatro grupos de trabajo fueron presentados al colectivo en la Jornada del 23 de febrero de 2009, y también se consensuaron las líneas de trabajo para ese mismo año que se presentarían en las jornadas del 2010.

Tres de los programas presentados han sido validados por la Subdirección general de Programas de Rehabilitación e implantados en los centros. La comunidad de educadores y educadoras sociales decidió hacerlos públicos y están colgados en la web del Departamento de Justicia (formació, investigació i documentació > formació > Compartim > comunitats de pràctica). Respecto al cuarto trabajo, la Guía para la Atención Individualizada, se está ultimando la revisión para su publicación, que será presentada en la Jornada del mes de marzo de 2010.

En este curso 2009-2010, tenemos dos grupos de trabajo nuevos, surgidos como los anteriores, de las inquietudes y necesidades del colectivo expresadas en la última Jornada. Estos están elaborando un Programa de Educación en Drogas y un Programa de Educación Emocional. Los dos grupos cuentan con el asesoramiento y la



colaboración de expertos externos. El resultado se dará a conocer en las próximas jornadas.

### **3.2.5. El contenido creado**

#### **El grupo de Movilidad Segura**

Contó con la colaboración y el asesoramiento de dos expertos, responsables de la formación de formadores del Servicio Catalán de Tráfico y coautores del libro **Formación de formadores para la movilidad segura (2007)**. Presentó el Programa de Educación para la Movilidad Segura en los centros penitenciarios. La publicación del programa, validada por el Departamento de Justicia y el Servicio Catalán de Tráfico, fue presentada el pasado 22 de septiembre de 2009 y, a partir del mes de octubre, ha sido implementado en todos los centros catalanes. Entre los objetivos del Programa destaca el proporcionar herramientas para tomar conciencia de determinados comportamientos de riesgo y, al mismo tiempo, cubrir carencias educativas en este ámbito.

#### **El grupo de Atención Individualizada**

El grupo de Atención Individualizada se marcó como objetivo de trabajo para este primer curso la elaboración de una guía de buenas prácticas del educador o educadora social en los centros penitenciarios de Catalunya.

La Guía surgió a partir de las inquietudes que sobre la atención individualizada quedaban patentes en los debates llevados a cabo en el foro del e-Catalunya y del taller participativo que se llevó a cabo durante la Jornada de la Comunidad de Educadores Sociales de centros penitenciarios, que se realizó el 22 de febrero de 2008, y en la que se constituyó un grupo de trabajo, con profesionales de diferentes centros.

Esta guía pretende ser una herramienta útil, por una parte, para aquel educador o educadora que, dando sus primeros pasos en el sistema penitenciario catalán, necesite integrar el "saber ser" y el "saber hacer" de los educadores y educadoras sociales. Por otra, pretende ser un recordatorio a todos aquellos profesionales de la educación que llevan tiempo en el ámbito.

Hemos contado con la colaboración de Segundo Moyano, pedagogo y



educador social, actualmente profesor en la UOC, que nos ha orientado en el proceso de elaboración de la guía. Sus reflexiones nos han llevado a hacernos preguntas que han supuesto replantearnos nuestra práctica educativa e ir siempre un paso más allá. En la III Jornada de educadores, celebrada en marzo de 2010, presentamos la publicación "Guía de la Atención Individualizada, una propuesta metodológica", editada por el Centre de Estudis Jurídics.

### **El grupo de Educación Sexual y Afectiva.**

A partir del taller participativo de Educación para la Salud que se llevó a cabo durante la Jornada del mes de febrero de 2008, se constituyó el grupo de trabajo que se encarga, entre otros aspectos, de elaborar una guía que sirva como material base para el resto de educadores y educadoras de los centros penitenciarios.

¿Por qué una guía de educación sexual y afectiva en el ámbito penitenciario? Porque creemos que hace falta normalizar el discurso sobre sexualidad y generar espacios de comunicación, debate e intercambio en materia de sexualidad y relaciones interpersonales, abiertos a toda la población reclusa y no sólo como un apartado dentro de programas de tratamiento específicos. Hay que tener en cuenta que la sexualidad humana, además de su incuestionable base fisiológica, es un aspecto más de la cultura humana y por esta razón tiene que ser objeto de trabajo educativo.

Creemos que la educación sexual, además de los conocimientos biológicos, tiene que explicar procesos trascendentales como la construcción de la identidad de género o las relaciones afectivas en nuestra sociedad. Tiene que posibilitar la adquisición de herramientas que permitan relacionarse de manera gratificante y de competencias para poder mantener unas relaciones saludables, satisfactorias, responsables y no discriminatorias en razón de género u orientación sexual.

En la jornada del 2009 se presentó la Guía y desde entonces se ha aplicado, con éxito, en diferentes centros penitenciarios.

### **El grupo de Educación Intercultural**

El último grupo es el que revisa y actualiza el Programa Marco de Educación para la Convivencia en la Diversidad en los Centros



Penitenciarios, programa muy trabajado, que los educadores y educadoras hemos hecho nuestro y que hacía falta actualizar y ampliar, teniendo en cuenta factores como los cambios en la población que atendemos y las nuevas circunstancias sociales y penitenciarias en relación con este tema.

El resultado ha sido un Programa de Educación Intercultural, que se propone transmitir contenidos, con un valor social, para la comprensión del mundo, de tal manera que permita a los participantes adquirir los elementos importantes para circular por el ámbito social más amplio, esperando que este proceso permita a las personas internas su incorporación activa a la sociedad en general y a su lugar de residencia en particular. Para hacer este proceso, el grupo de trabajo ha intentado huir del folclorismo que puede reforzar un paternalismo bien intencionado pero etnocéntrico o el racismo diferencialista; e ir más allá de los aspectos puramente culturales ya que preocuparse y ocuparse sólo de los aspectos culturales es condenar al fracaso cualquier proyecto de educación intercultural, ya que los aspectos sociales (políticos y económicos) son consustanciales. Tenemos claro, pues, que aunque las situaciones sociales derivadas de la convivencia en la diversidad no se pueden resolver sólo mediante la educación, el proceso educativo puede permitir a las personas comprender las complejidades y contradicciones de las sociedades actuales.

### **3.2.6. Líneas de futuro**

Atendiendo a la experiencia surgida de este proyecto, nos planteamos hacer un paso adelante y proponernos nuevos retos con el fin de sacar todo el provecho a esta red profesional.

Uno de los proyectos que ya hemos iniciado y que pretendemos consolidar es la generación y difusión de contenidos. Con los diferentes Programas elaborados hemos marcado una línea de actuación dirigida a crear y suministrar en los centros penitenciarios de Catalunya, unos contenidos educativos, actuales, didácticos y revisables de aquellas áreas necesarias en nuestra tarea profesional.

Por otra parte, pretendemos generar un espacio de formación continua para todos los educadores sociales del ámbito penitenciario teniendo



en cuenta que una plataforma virtual rompe las barreras físicas y temporales. De esta manera, se podría ofrecer formación continuada al máximo número de profesionales sin necesidad que coincidan en espacio tiempo.

Pensamos que nuestro futuro como comunidad pasa por su consolidación y por la integración de esta nueva manera de trabajar en nuestras tareas profesionales.

Además de los beneficios ya señalados, la captura del conocimiento que obtienen los profesionales a partir de su práctica y que generalmente no se encuentra recogido ni sistematizado, hecho que comporta que todo este bagaje se encuentre disperso geográficamente y poco estructurado, supone una herramienta de formación continuada muy valiosa para todo el colectivo

Otro factor que permitirá esta consolidación es la difusión de esta experiencia y los resultados obtenidos a profesionales de otros ámbitos de la educación social. La publicación de artículos en revistas especializadas, la celebración de charlas y la presentación del proyecto en el I Congreso Catalán de Educación Social (Vic, 26-27 noviembre 2009) pretenden animar a otros profesionales a integrar las nuevas tecnologías en el trabajo, como herramienta de comunicación, colaboración y formación continuada.

El 17 de marzo celebraremos la III Jornada de los educadores y educadoras sociales de los servicios penitenciarios de Cataluña. Durante su transcurso, como ya hemos apuntado, se presentarán los productos elaborados durante el año pasado y que han consistido en una Guía de Educación Emocional, una Guía de Educación en Toxicomanías y una Guía de Atención Individualizada.

En esta 3ª jornada nos acompañarán Alejandro Piscitelli, filósofo y profesor titular del Taller de Procesamiento de Datos, Telemática e Informática en la Universidad de Buenos Aires, (<http://www.filosofitis.com.ar>) y Dolors Reig, consultora en proyección y desarrollo de sistemas de formación, e-learning 2.0, knowledge management, Comunidades de Práctica (CoPs), aplicaciones 2.0 (entornos colaborativos), y web semántica (<http://www.elcaparazón.net>).



### **3.3. Reflexiones finales**

#### **Los inicios**

Empezamos con ilusión, dudas, implicación y expectativas hasta que fuimos capaces de encontrar QUÉ queríamos trabajar y a dónde queríamos llegar. A partir de aquel momento, nos sacamos de alguna manera la presión de la participación del colectivo y nos centramos en los grupos de trabajo, con unos objetivos claros sobre los resultados que queríamos obtener. El primer año fue duro, pero conseguir lo que nos habíamos propuesto nos facilitó las cosas, consiguiendo un aumento de la participación y, sobre todo, haciendo visible para el colectivo esta manera de trabajar. Se tiene que tener en cuenta que el trabajo colaborativo no está integrado todavía en nuestro quehacer profesional; eso conlleva que la implicación en él tiene que aportar beneficios explícitos a los participantes, a nivel profesional y personal, ya que supone una inversión considerable de tiempo -muchas veces de nuestro tiempo personal- y de esfuerzo. La obtención para nosotros de resultados prácticos, y que éstos sean valorados y validados por la institución, es fundamental ya que supone un reconocimiento al trabajo realizado.

Uno de los retos que quedan pendientes es conseguir una mayor participación e implicación por parte del colectivo aunque somos conscientes que, poco a poco, se van implicando más profesionales en el proyecto común.

#### **Las estrategias**

Pensamos que todas las estrategias son válidas, la diferencia está en aquello que espera el colectivo. Se tiene que responder a sus expectativas, no a las del emoderador. De esta manera aquello que nos ha funcionado en la comunidad ha sido:

- 1.** La proximidad y la rapidez en las respuestas a los correos.
- 2.** Escuchar y hacer sentir importantes a las personas que participan, reforzando sus aportaciones, sus ideas y teniendo en cuenta sus inquietudes.
- 3.** Aunar formación y trabajo colaborativo.
- 4.** Crear complicidades, visiones y objetivos compartidos.



- 5.** Repartir tareas y objetivar responsabilidades en función de la disponibilidad y los intereses de cada uno.
- 6.** Contar con buenos profesionales externos que asesoren al grupo del trabajo, que orienten y aporten nuevos puntos de vista.
- 7.** Y sobre todo, contar con un grupo de entusiastas que representan los diferentes centros penitenciarios, capaces de transmitir su ilusión, sus ganas y su implicación a los compañeros más próximos. El "contagio" nos permite ampliar nuestra comunidad con nuevos miembros implicados.

### **Los estímulos del moderador**

Como e-moderadores hacemos un buen trabajo; como educadores, hemos aprendido mucho más de lo que aportamos; como profesionales, se nos reconoce y, además, hacemos "terapia" en las reuniones presenciales, y a nivel personal, hemos ganado a un grupo de amigos que hacen posible que todavía seamos capaces de apasionarnos con nuestra profesión. Y, por qué no decirlo, nos divertimos.

### **Los estímulos de los entusiastas**

La Cop permite que se reconozca a los entusiastas la experiencia y los conocimientos que tienen como profesionales, cosa que desgraciadamente no pasa a menudo en los centros de trabajo; porque pueden expresarse sin cortapisas, tomar decisiones utilizando una herramienta para cambiar las cosas que no les gustan (hecho mucho más gratificante que instalarse en el victimismo inútil); porque trabajan en lo que el colectivo escoge; aprenden de los expertos y de los compañeros; comparten conocimientos y experiencias y, si se hace un buen trabajo, pueden tener publicaciones y certificados de formación. Quien lo ha querido aprovechar, ha pasado a ser protagonista sin esperar a que las cosas lleguen por pura inercia. Porque están contribuyendo a la construcción de nuestra identidad profesional; porque desde fuera del ámbito penitenciario se interesan por nuestra experiencia y porque ya no trabajan solos.

### **Los deseos**

Quisiéramos tener tiempo real dentro del horario laboral para dedicar



a la comunidad, además de los medios materiales (ordenadores con software actualizado, por ejemplo). Facilidades para ir a las reuniones presenciales, reconocimiento por parte de los mandos de los centros por el trabajo hecho y el que se lleva a cabo. Compatibilizar talleres prácticos con trabajo colaborativo; contar con expertos reconocidos. Publicaciones y certificados de formación.

Además pediríamos que los mandos integraran el trabajo colaborativo en nuestras tareas profesionales. Que los mandos vieran el programa *Compartim* como un proyecto propio, lo apoyaran y motivaran a los profesionales a participar. Que la teoría fuera dando paso en la práctica; que se fuera comprendiendo que en la sociedad del conocimiento no se puede trabajar ni aprender ni tomar decisiones como antes; que no se puede dar la espalda a un futuro que ya está presente.

### **La formación**

Pensamos que es muy importante la formación en técnicas de interacción virtual, de hecho es básico. Creemos que la formación tendría que llegar a todos los miembros de la comunidad de prácticas. Falta mucho, al menos en nuestro colectivo profesional muy orientado hacia la acción y no tanto hacia la reflexión, el debate y la innovación, para tener una verdadera cultura en la utilización de las herramientas que nos aportan las nuevas tecnologías. Todavía hay compañeros que creen que se pueden permitir el lujo de mantenerse al margen. Junto a esta evidencia también existe otra que habría que estimular: el aprovechamiento del amplio conocimiento que también se tiene en nuestro colectivo respecto de las nuevas tecnologías y que se encuentra en estado de letargo. Hay un conocimiento que no es aprovechado por la organización más que en momentos puntuales. Haría falta pues mirar también hacia estos "otros entusiastas" de las nuevas tecnologías y averiguar por qué todavía no hemos captado su interés por subir al tren del e-Catalunya.

### **La formación virtual**

Hemos defendido muchas veces la utilización de la plataforma e-Catalunya para hacer formación. Creemos que es un buen sistema el de combinar presencialidad y virtualidad, permite que llegue a más



gente y, si se trata de formación en técnicas de interacción virtual, no hay mejor manera. Los cursos tendrían que llegar al mayor número de profesionales posibles con el fin de motivar la participación en la comunidad; y ayudar en este cambio a que busquemos nuevas maneras de comunicarnos, trabajar, interactuar y aprender.

### **Estrategias útiles**

Tener un contacto muy personalizado con todas y cada una de las personas que participan, o que queremos que lo hagan en los grupos de trabajo. Estamos muy pendientes de todas las demandas, necesidades y cuestiones que van surgiendo para ir buscando alternativas y soluciones y hacer que los participantes y el grupo se sientan escuchados, reconocidos y acompañados. El sentido del humor, las convocatorias informales paralelas a las formales y ser siempre las personas que más se implican en todos los temas también ayuda.

Creer en aquello que hacemos, transmitirlo al resto de compañeros/as y no centrarnos sólo en aquello que no funciona, contribuye a huir del victimismo y la apatía que para nada caracteriza la profesión de educador/a social.

### **Las reuniones presenciales**

Todavía cuesta establecer el trabajo colaborativo on-line. Aunque en nuestra comunidad se han reducido bastante las reuniones presenciales, creemos que todavía son necesarias. Aportan más confianza y crean más complicidad a la hora de trabajar, y facilitan más la implicación y la participación. Debemos tener en cuenta que el colectivo lo formamos un gran número de educadores/as sociales repartidos por toda la geografía catalana y que de forma gradual, se van incorporando nuevos compañeros.

En grupos pequeños es más fácil prescindir de estos encuentros presenciales. Este año hemos tenido un grupo de trabajo exclusivamente virtual que ha funcionado muy bien pero hay que decir que era un grupo conformado por educadores muy motivados. Los encuentros virtuales los establecíamos mediante la aplicación Skype pero no nos hemos resistido a encontrarnos un par de veces con comida incluida.

Aunque pensamos que llegaremos, todavía nos faltan muchas horas de



debates interactivos para ir cambiando maneras de trabajar muy arraigadas, además tenemos que tener en cuenta que nosotros no formamos parte de la generación de nativos digitales y este cambio de escenario nos supone un gran esfuerzo. Tenemos que ir marcándonos objetivos graduales e ir paso a paso. Y encontrar el apoyo de la organización.

### **Las dificultades en las reuniones presenciales**

Las dificultades en el momento de planificar las sesiones presenciales pueden venir en primer lugar en la respuesta a la convocatoria. Nos podemos encontrar que de cinco personas convocadas aparezcan sólo dos a la reunión, y el resto excuse su presencia por mil situaciones que pasan diariamente. No perdamos de vista que esta actividad es un añadido a nuestro trabajo diario y que está sometida a todos los imponderables que surgen en los centros.

Es más, tenemos que añadir que no conocemos lo bastante bien la disponibilidad que tiene cada persona ni tampoco hasta dónde puede llegar, qué capacidad de trabajo tiene. Nos encontramos, a veces, con compromisos personales que se debilitan con el tiempo y nos dejan en situaciones complicadas.

A la hora de moderar, las dificultades mayores se centran en que algunos miembros del grupo aprovechan para hablar de las desazones y dificultades que sufren en cada uno de sus centros. Si las reuniones se hacen mensualmente da tiempo para que cada vez que nos reunimos ya hayan salido nuevas incidencias y novedades que la gente necesita exteriorizar.

### **Las cargas de trabajo**

Creemos que no repartimos las cargas de trabajo de manera equitativa. Da la sensación que encargamos más trabajo a quien te da más confianza para terminar el encargo. Es necesario implicar a más profesionales para que esta carga sea suficientemente motivadora y no pesadamente destructiva.

### **El papel del experto**

Creemos que el experto tiene que velar por la rigurosidad del producto final. Se tiene que centrar en el contenido del producto. Corregir allí donde haga falta el producto que se está elaborando; dar impulso y



allanar el camino cuando el grupo se queda detenido ante alguna dificultad en torno a la elaboración del producto, aportar nuevos puntos de vista y potenciar la reflexión teórica que avalan los contenidos elaborados.

### **Los temas pendientes**

La problemática con los responsables de los centros: como implicarlos, debatir libremente y conseguir que no estén preocupados de nuestra actividad como e-moderadores

- ¿Cómo se puede ser más eficiente en el trabajo colaborativo online?
- ¿Se pueden usar más y diferentes incentivos para fomentar la participación? ¿Cuáles? ¿Qué nuevas herramientas virtuales nos pueden resultar más útiles?
- ¿Qué nuevas aplicaciones podemos encontrar en esta nueva línea de trabajo que nos ayuden en nuestra tarea profesional?

### **REFERENCIAS**

AA.VV. *El treball col·laboratiu a l'administració. Aportacions del programa Compartim*. <http://bit.ly/82HUIJ>

AA.VV.: *Guia educativa per la mobilitat segura*. [en línea] <http://bit.ly/EI8tO>

AA.VV.: *Guia d'Educació afectivo sexual* [en línea]. <http://bit.ly/dDaywP>

AA.VV.: *Programa d'Educació intercultural*. [en línea] <http://bit.ly/9AKIMy>

Boó, E.; Fernández, A.; Gracia, S.; Martínez, J.A.; Sancenón, E. y Sánchez, M. (2009). *La comunitat d'aprenentatge dels educadors i educadores socials de l'àmbit penitenciari*. Actes del 1r Congrés d'Educació social d'educadors socials de Catalunya, Vic. <http://bit.ly/dhBAuX>

Gracia Albareda, S. (2009). *Bones pràctiques internes. VIII seminari especialitzat en gestió del coneixement*. Centre d'estudis jurídics i formació especialitzada. [en línea]. <http://bit.ly/9QWrWY>

Graells, J. (2009). *Competir compartint*, [en línea].



<http://bit.ly/9W15Vy>

Graells, J.; Soterias, J. y Vives, N. (2009). *¿Por qué es más productivo trabajar colaborativamente en la Administración? Un ejemplo, la Cop de educadores sociales de centros penitenciarios* [en línea], , <http://bit.ly/5VEhIF>

Programa Compartim:

<http://www.gencat.cat/especial/eGovernmentAwards09/cas/ecatalunya>

Reig, D. (2009). *Dinamització de comunitats..* <http://bit.ly/bc0vBW>

Web de la III Jornada d'Educadors/es Socials (2010): <http://iii-jornada-educadors-socials.jimdo.com/>

## **4. LA TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN ESPAÑA**

**Pilar Pineda**

Universidad Autónoma de Barcelona

Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social

### **4.1. Introducción**

La formación continua de los trabajadores es una de las principales políticas activas de ocupación que están aplicando actualmente las administraciones públicas como estrategia para superar la crisis económica que nos invade (Eurostat, 2009). Las organizaciones reconocen el valor de la formación para el desarrollo de sus recursos humanos y para mejorar su competitividad en el mercado, por lo que el volumen de inversión que se realiza en formación es elevado. En EEUU las organizaciones invirtieron en el 2008 134 billones de dólares para financiar los costes directos de la formación continua (ASTD 2008). En Europa, como indica el último Informe Ejecutivo del Estudio Cranfield, en el 2005 la media de inversión en formación fue el 2'99% de la masa salarial (ESADE, 2005). En cuanto al volumen de trabajadores que reciben formación continua, la encuesta "Continuing Vocational Training Survey" (CVTS-3) indica que en el 2005 participó el 33% de las personas ocupadas.

Estos datos nos indican que los esfuerzos dedicados a formación a nivel internacional son importantes. Sin embargo, numerosos estudios muestran también que los resultados de la formación, en términos de transferencia del aprendizaje, no se corresponden con dicha inversión:



la formación sólo genera entre un 10% y un 30% de cambios en el puesto de trabajo (Holton, 2000; Saks y Belcourt, 2006), lo que implica que entre el 90% y el 70% de la inversión se pierde. Estas cifras son alarmantes, y especialmente en un contexto de crisis como el actual en el que urge rentabilizar al máximo las inversiones. Esta realidad exige la creación de modelos de transferencia que posibiliten, no sólo evaluar los resultados de la formación, sino sobre todo incrementarlos para mejorar así su eficacia.

Diversos autores han elaborado modelos de evaluación de la formación. Los más utilizados en nuestro contexto son el modelo clásico de Kirkpatrick creado en los años 60 (2005), el modelo de evaluación PLS -*performance, learning and satisfaction* de Swanson (1996) y el modelo holístico de evaluación de Pineda (2002). La mayoría de modelos plantean que medir la aplicación de los aprendizajes al puesto de trabajo es el elemento central de la evaluación, pero es una tarea compleja y costosa, para la que las organizaciones no suelen tener tiempo ni recursos suficientes (Burke y Hutchins 2008:108).

Con el ánimo de superar estas dificultades intrínsecas a la evaluación de la transferencia, otros autores se han centrado más en el estudio de los factores que la determinan, para aumentar así su eficacia. Destacan las aportaciones de Baldwin y Ford (1988), Rouiller y Goldstein (1993), Thayer y Teachout (1995), Noe (1996), Holton (1996, 2005), Lim (2002), Nijman (2006), y Burke y Hutchins (2008), que permiten comprender los mecanismos que ayudan -o dificultan- la transferencia de la formación, elaborar estrategias que la potencien e incluso instrumentos para diagnosticarla. Choi y Ruona (2008) realizan una interesante actualización de los resultados de las últimas investigaciones sobre sistemas de transferencia de aprendizajes, haciendo aportaciones para ser incorporadas en los modelos citados.

Holton, a partir de su modelo de factores que afectan la transferencia (1996), crea un instrumento para diagnosticar la incidencia de estos factores y la eficacia de la formación: el "Learning Transfer System Inventory" (LTSI) de Holton y Bates (1998, 2000). El autor considera que la mejora de la actuación profesional a partir de la formación se



ve afectada por tres tipologías de factores o elementos: factores vinculados a la motivación, factores sobre la capacidad del individuo y factores relacionados con el entorno laboral. Estos elementos sirven para enmarcar un total de dieciséis factores que afectan al proceso de transferencia.

<b>LTSI</b>	<b>Factores</b>
<b>CAPACIDAD</b>	1. Validez de contenido 2. Diseño de la transferencia 3. Resultados personales para Transferir 4. Oportunidad de Utilizar el Aprendizaje
<b>MOTIVACIÓN</b>	5. Motivación para Transferir el Aprendizaje 6. Expectativas del/de la participante 7. Auto-eficacia 8. Esfuerzo para Transferir – Actuación Esperada 9. Actuación Profesional – Resultados Esperados
<b>ENTORNO LABORAL</b>	10. Apoyo del/de la Superior/a o Jefe 11. Oposición del/de la Superior/a o Jefe 12. Apoyo de los/as compañeros/as 13. Resultados Personales Positivos 14. Resultados Personales Negativos 15. Orientaciones sobre el rendimiento 16. Resistencia al Cambio

**Cuadro 1.** Clasificación de los factores del LTSI según el tipo de factor. Los 16 constructos se dividen en generales (para toda la formación) y específicos (para la acción en concreto evaluada).

Los constructos que hacen referencia a la formación en general, es decir a toda la formación que se ofrece en la organización son:

- Orientaciones sobre el desempeño: indicadores formales e informales de la organización sobre la actuación de una persona en el lugar de trabajo.
- Autoeficacia: la creencia general de los participantes en cuanto a que ellos/as son capaces de modificar su actuación en el lugar de trabajo cuando lo desean.
- Resistencia al cambio: grado en qué la prevalencia de las normas de grupo son percibidas por los participantes como resistencias o desánimos para utilizar las habilidades y los conocimientos adquiridos durante la formación. *(este factor es negativo, es decir, es una barrera).*
- Actuación profesional - Resultados esperados: expectativa de que



los cambios en la actuación laboral les permitirá obtener resultados.

- Esfuerzo por transferir - Actuación esperada: expectativa de que el esfuerzo dedicado a transferir los aprendizajes producirá cambios en la actuación en el lugar de trabajo.

Los constructos que hacen referencia a la acción formativa en concreto que se está evaluando son:

- Resultados personales negativos: grado en qué los participantes creen que la no aplicación de los conocimientos y las habilidades aprendidas durante la formación les producirán resultados negativos para sí mismos.
- Resultados personales positivos: grado en qué la aplicación de la formación al lugar de trabajo produce resultados que son positivos para la persona.
- Apoyo de los/as compañeros/as: grado en qué los compañeros/as refuerzan y dan apoyo a la utilización de los aprendizajes de la formación al lugar de trabajo.
- Oposición del/de la Supervisor/a o Jefe: grado en qué los individuos perciben reacciones negativas del/de las supervisor/a o jefe cuando aplican las habilidades y los conocimientos aprendidos durante la formación. *(este factor es negativo, es decir, es una barrera)*.
- Apoyo de/de la supervisor/a o jefe: medida en qué el supervisor/a o jefe da apoyo y refuerza la utilización de los aprendizajes de la formación al lugar de trabajo.
- Expectativas del participante: la medida en la que los participantes tienen la oportunidad de realizar la formación voluntariamente, saben qué esperar de la formación, y entienden cómo la formación está relacionada con el desarrollo y rendimiento propios de su puesto de trabajo.
- Motivación para transferir el aprendizaje: la dirección, intensidad y persistencia de los esfuerzos en que se utilizan las habilidades y conocimientos aprendidos en el contexto del lugar de trabajo.
- Oportunidad de utilizar el aprendizaje: medida en qué se



proporcione a los participantes la tarea o puedan obtener los recursos para utilizar los aprendizajes en el lugar de trabajo.

- Recursos personales para transferir: medida en qué los participantes tienen el tiempo, la energía y la capacidad mental en su vida laboral para llevar a cabo los cambios requeridos para transferir el aprendizaje a su lugar de trabajo.
- Diseño de la transferencia: grado en qué (1) la formación ha estado diseñada y aplicada para facilitar a los participantes la aplicación de lo aprendido al lugar de trabajo, y (2) los objetivos de la formación coinciden con las necesidades del lugar de trabajo.
- Validez del contenido: medida en qué los participantes consideran que el contenido de la formación es adecuado, y responde con precisión a las necesidades de lugar de trabajo.

El LTSI es el único cuestionario validado que existe para medir los factores que influyen en la transferencia. Ha sido validado en 17 países y en 14 idiomas y ha sido administrado aproximadamente a 7.000 personas, de tal manera que la experiencia con esta herramienta es extensa. El instrumento se caracteriza por su validez y fiabilidad en la medición de los factores de la transferencia. Además se puede convertir en una herramienta potente para el diagnóstico de la transferencia, ya que permite identificar cuando una organización está preparada para obtener beneficios de la formación y aporta información para mejorar la eficacia de la misma.

En esta comunicación presentamos los resultados de la validación cross-cultural del LTSI en España **(28)**. El objetivo del estudio, además de validar la herramienta, es diagnosticar la efectividad de la formación continua en España, en términos de resultados de la formación y de factores que pueden suponer una barrera o un facilitador para su efectividad. España presenta una media de inversión en formación del 2'39% de la masa salarial, ligeramente por debajo de la media de la Unión Europea (ESADE, 2005), aunque el porcentaje de trabajadores que reciben formación continua es igual a la media de la UE: el 33% según datos de la encuesta CVTS-3 (Eurostat, 2009). Esta inversión en formación justifica la necesidad de



analizar la eficacia de la formación en términos de transferencia en España.

Mediante este estudio, el LTSI se aplica por primera vez en España; en concreto se administra la tercera versión del instrumento (2008), a la que se incorpora un nuevo constructo: la intención de transferencia como medida indirecta de aplicación de la formación al puesto de trabajo (Holton et al, 2005).

La teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen,1991) indica que la intención de una persona muestra su predisposición para actuar, o en qué medida planea esforzarse para llevar a cabo un comportamiento determinado. La aplicación de esta teoría al desarrollo de los recursos humanos ha llevado a la realización de varios estudios para explorar la capacidad predictiva de la intención sobre el comportamiento de las personas en el trabajo. Los resultados obtenidos en los contextos anglosajón y ucraniano confirman que la intención para transferir, medida al final de la formación, es un buen predictor de la transferencia real de aprendizajes en el puesto de trabajo.

Nuestro estudio aporta resultados que permiten una mejor comprensión del proceso de transferencia en las empresas españolas y permiten identificar estrategias para aumentar la eficacia de la formación continua en este contexto. Además exploran la capacidad predictora del constructo 'intención de transferencia' en el contexto español, en la búsqueda de una medida de la transferencia alternativa que facilite y simplifique la evaluación de los resultados de la formación

## **4.2. Metodología**

### **4.2.1. Procedimiento y muestra**

La versión española del LTSI (SLTSI) fue administrada a un total de 1234 participantes el mismo día en que finalizaron la acción formativa presencial. Los cuestionarios fueron anónimos. Después de eliminar los cuestionarios no válidos -aquellos con patrones de respuesta o incompletos-, quedaron un total de 1042 cuestionarios válidos.

Las personas involucradas en el estudio pertenecían a 11 organizaciones diferentes del Estado Español. Éstas representaron a 5 sectores diferentes: asistencia sanitaria (26,49% de la muestra, de la



cual el 11,71% pertenece al ámbito público de la asistencia sanitaria); sector asegurador (6,72%); mensajería (15,26% del que un 6,14% es un servicio público); entidades de formación continua sin ánimo de lucro (25,53%); y transporte (26,01%).

Se evaluaron un total de 103 acciones formativas que según el tipo de contenido, se centraron en gestión y administración (8,93%), habilidades personales y relacionales (20,35%), habilidades técnicas (42,15%), ofimática y aplicaciones informáticas (7,97%), y seguridad y riesgos laborales (20,63%). Asimismo, la longitud media según la acción formativa fue de 23,07 horas, con un mínimo de 2 horas (seminarios o conferencias) y un máximo de 224 horas (formación destinada a la acreditación de competencias).

El perfil del participante en el estudio difiere según la organización y el tipo de acción formativa seleccionada, pero la mayor parte de los trabajadores/as ocupan el cargo de personal técnico/a (57,05%), seguido por los mandos intermedios (13,77%) y por el personal no cualificado (13,33%). El resto de categorías profesionales representadas se dividen en: personal de gestión y administración (5,90%), directivos/as (5,46%) y comerciales (4,48%).

#### **4.2.2. Instrumento**

El cuestionario *Learning Transfer System Inventory* (LTSI) que se utiliza es la adaptación a la lengua y contexto español del instrumento americano creado por Holton, Bates y Ruona en el año 1998.

El LTSI utiliza 55 ítems para medir los 16 factores que lo integran. Además de los 16 factores, la versión LTSI v.3 contempla un constructo más -medido a partir de 4 ítems-: la "intención de transferencia", con la intención de explorar su capacidad predictora de la transferencia real conseguida. Para evaluar los 55 ítems, el participante debe responder en base a una escala Likert de 5 puntos (1=en total desacuerdo; 5=en total acuerdo).

Previamente a la administración del cuestionario, se realizó una rigurosa traducción transcultural de tipo inversa español-inglés e inglés-español (Chen, Holton y Bates, 2005:61) para asegurar la equivalencia de los ítems y de los factores entre las versiones inglesas y españolas del LTSI. El resultado de este proceso es la versión



española del LTSI, el SLTSI.

#### **4.2.3. Análisis de los datos**

En primer lugar, la validación del SLTSI se realiza mediante un análisis factorial exploratorio, que permite confirmar la validez de constructo. El criterio utilizado para determinar el número de factores a retener fue un Eigen valor superior o igual a la unidad, y cargas factoriales iguales o superiores a 0,40. Los constructos analizados emergen según lo esperado y el análisis realizado revela una estructura de factores casi idéntica a la versión original del LTSI, excepto en el caso de dos ítems que requieren una revisión.

En segundo lugar, el diagnóstico de las barreras y los facilitadores que determinan la efectividad de la formación consistió en el análisis descriptivo de los factores del SLTSI. Se realizan dos tipos de lecturas de los resultados: primero, los resultados se describen separadamente según los factores generales del LTSI que hacen referencia a la organización en general y los factores específicos que hacen referencia a la acción formativa en concreto; después se analizan los resultados por acción formativa y por cargo u ocupación del participante, y se mide su significación mediante análisis multivariantes de la varianza (MANOVA).

Se condujo un análisis de regresión múltiple para evaluar en qué medida los factores del SLTSI afectan la transferencia. En este sentido, las variables predictoras son los 16 constructos del LTSI, y la variable de criterio es el constructo "intención de transferencia", es decir, aquella transferencia que se prevé realizar en el momento de finalizar la acción formativa. También se midieron las correlaciones entre las diferentes variables implicadas en el análisis.

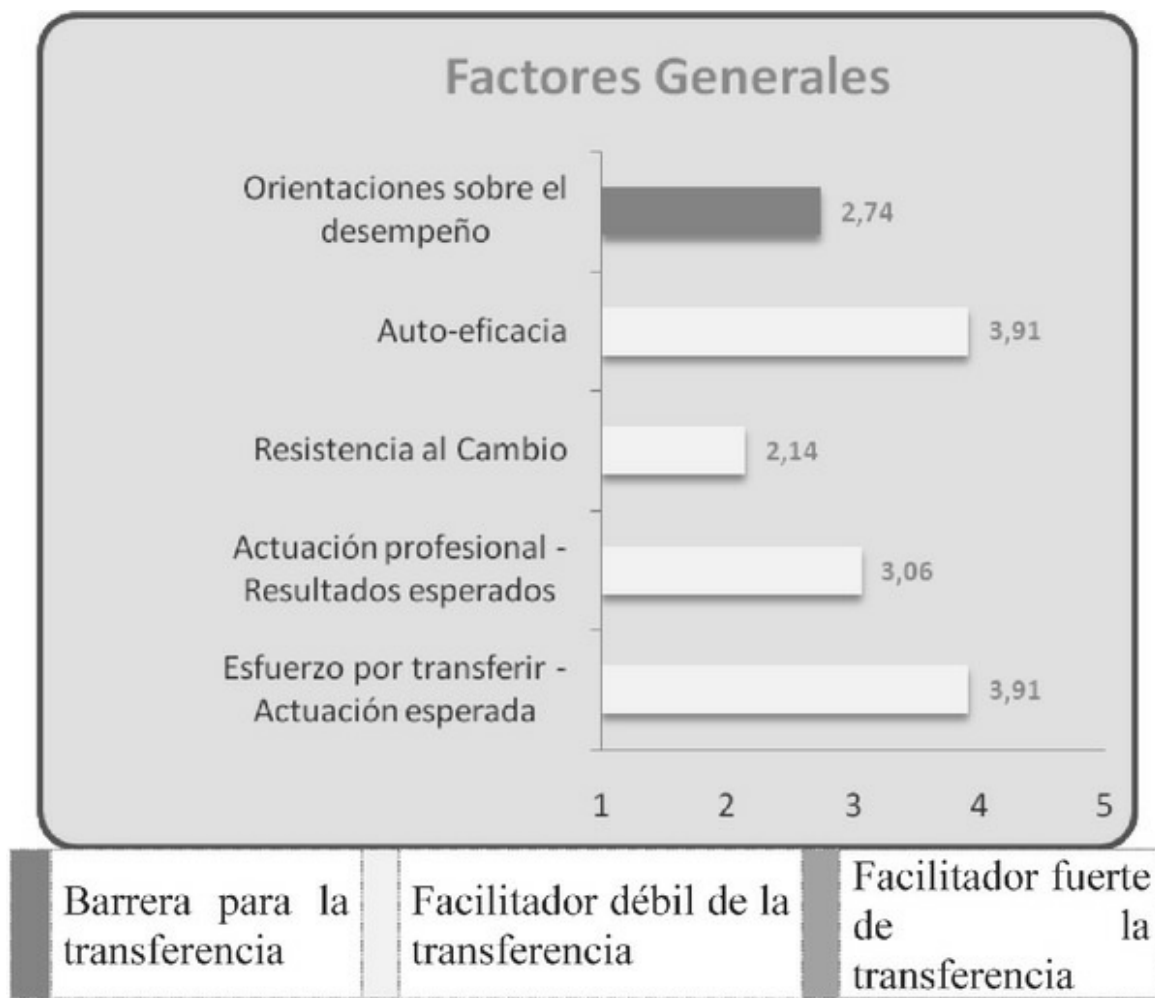
### **4.3. Resultados**

#### **4.3.1. El Sistema de Transferencia del Aprendizaje en España**

La transferencia es la clave de la eficacia de la formación, ya que supone la aplicación al puesto de trabajo de los comportamientos aprendidos y la respuesta a las necesidades de la organización. El análisis de los factores de transferencia nos permite identificar cuáles son las condiciones que facilitan que la formación se aplique en el puesto de trabajo, y cuáles son las que lo dificultan.



En el conjunto de organizaciones analizadas, se observa que los factores generales que determinan la transferencia, es decir aquellos que se dan en toda la formación, obtienen unos resultados medios, entre los 3 y los 4 puntos en una escala de 1 a 5 (gráfico 1). Así, la "autoeficacia" (3,91 puntos), la "resistencia al cambio" (2,14 puntos), y la "actuación esperada según el esfuerzo por transferir" (3,91), están presentes en las organizaciones analizadas aunque en un nivel no muy elevado, por lo que actúan como facilitadores pero con poca fuerza. Se observa una limitación en cuanto a las "orientaciones sobre el desempeño", dada la baja puntuación que este factor obtiene, esto es, 2,74 puntos en una escala de 1 a 5, con lo cual es una barrera para la transferencia. La ausencia o insuficiencia de orientaciones para transferir lo aprendido puede limitar seriamente la eficacia de la formación.



**Gráfico 1.** Factores Generales del Sistema de Transferencia del

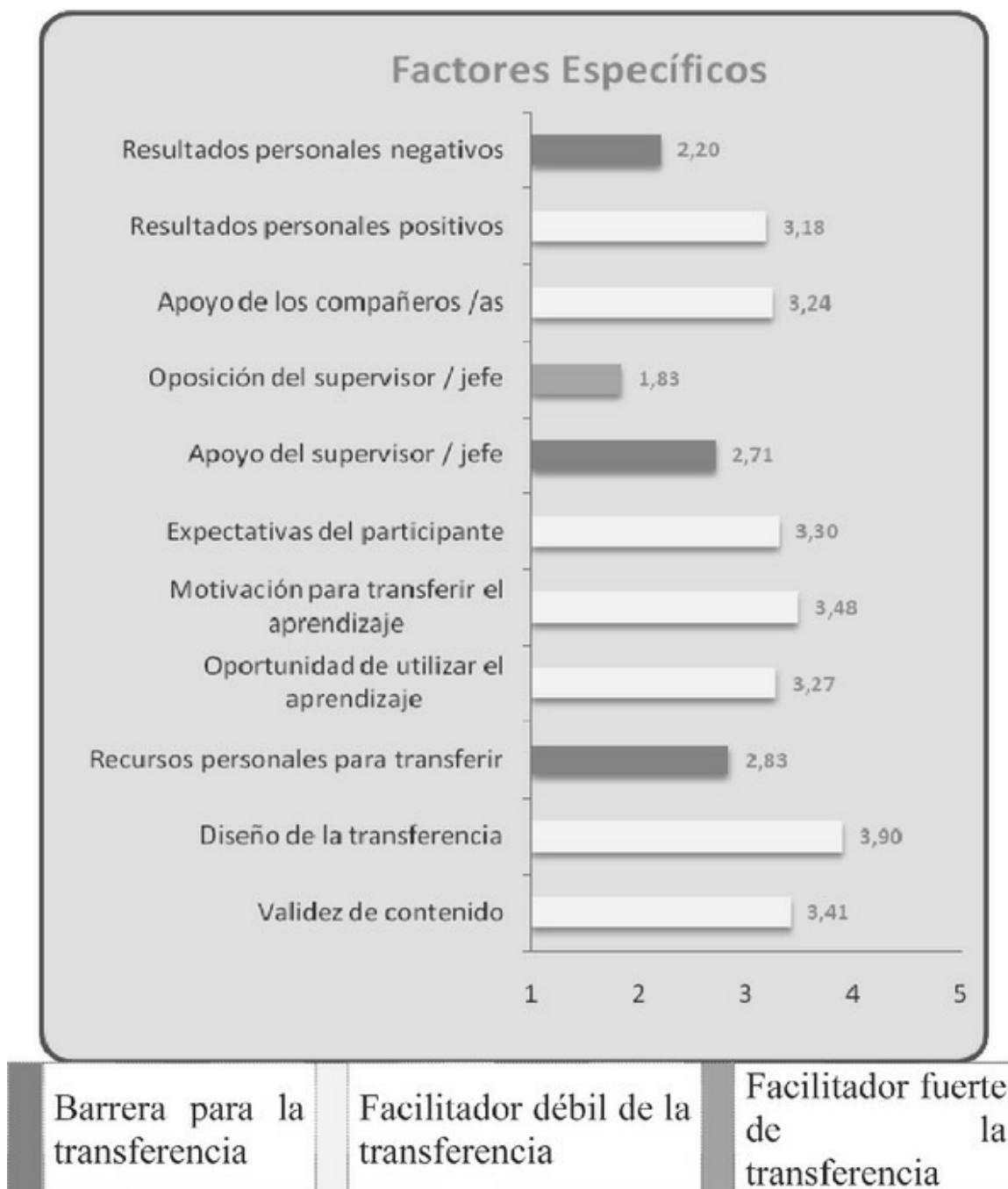


## Aprendizaje en España

De entre los factores específicos, destaca uno por su puntuación positiva: la "oposición del superior/a o jefe a la transferencia" (1,83). En las organizaciones analizadas el superior no se opone la aplicación de los aprendizajes realizados en la formación, por lo que podemos afirmar que esta importante barrera no se da en nuestro contexto. Contrariamente a este resultado, el superior o jefe muestra poco "apoyo para transferir" (2,71 puntos) y los participantes consideran que tienen poca "capacidad, tiempo y energía para aplicar los nuevos aprendizajes" (2,83), y que el hecho de no transferir la formación no tendrá "consecuencias negativas en su trabajo" (2,20); estos tres factores emergen como barreras importantes para la eficacia de la formación. Es positivo que no haya oposición del superior para transferir, ya que esto limitaría toda posible aplicación de la formación, especialmente en un contexto de inestabilidad del mercado laboral como el actual; pero la ausencia de apoyo por parte del superior y los pocos recursos personales del participante para transferir son aspectos a mejorar, ya que pueden limitar mucho la eficacia de la inversión pública y privada destinada a la formación en nuestro contexto.

El resto de factores específicos obtienen puntuaciones medias, por lo que no dificultan pero tampoco potencian con fuerza la eficacia de la formación. Entre ellos destacan el "diseño de la transferencia" (3,90), la "motivación para transferir" (3,48) y la "validez de contenido" (3,41), que obtienen puntuaciones medias pero ligeramente más elevadas que otros factores del mismo bloque. Este resultado es muy positivo ya que, como otros estudios demuestran, la motivación para transferir es un motor clave de la eficacia de la formación. El diseño de la transferencia y la validez de contenido son factores que dependen directamente del departamento de formación; por ello, aunque los resultados obtenidos son positivos, su mejora para convertirlos en facilitadores clave es relativamente fácil al quedar bajo la competencia directa de los profesionales de la formación.





**Gráfico 2.** Factores Específicos del Sistema de Transferencia del Aprendizaje en España

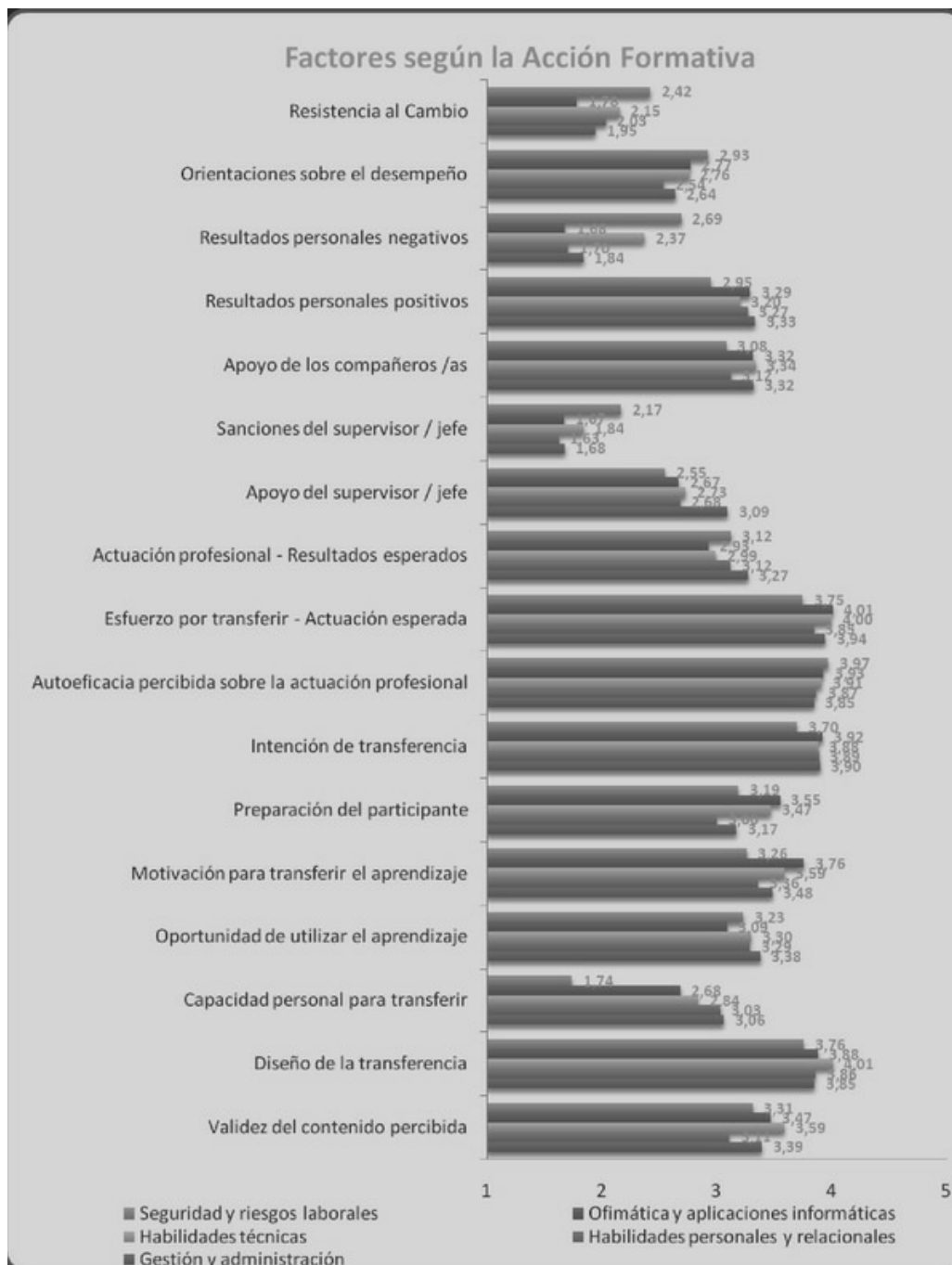
Se realiza un análisis multivariante de la varianza (MANOVA) para determinar si estos resultados generales varían según el tipo de acción formativa. Los resultados muestran que hay diferencias significativas entre los cinco tipos de formación en todos los factores de capacidad, Wilk's  $\Lambda = .90$ ,  $F(16, 3159) = 6.8$ ,  $p < .01$ -, en los factores de motivación, Wilk's  $\Lambda = .85$ ,  $F(20, 3427) = 8.68$ ,  $p < .01$  y en los



factores del entorno laboral, Wilk's  $\Lambda = .78$ ,  $F(28, 3718) = 9.62$ ,  $p < .01$ . Es necesario tener en cuenta que en los tres tipos de factores la  $\eta^2$  multivariada basada en Wilk's  $\Lambda$  es muy débil, .03 y .06, es decir, la varianza de los factores no viene explicada principalmente según el tipo de acción formativa.

Se observa que en la formación sobre seguridad e higiene, la resistencia al cambio es significativamente mayor, actuando como barrera, la oposición del supervisor si se transfiere es también mayor, así como la percepción sobre los posibles resultados personales negativos; la intención de transferir y la motivación para ello son menores que en los otros tipos de formación. La formación en habilidades técnicas obtiene puntuaciones medias en la mayoría de factores, excepto en el diseño de la transferencia y en la validez de contenido percibida donde las puntuaciones son significativamente más altas. En la formación en gestión y administración destaca el mayor apoyo del superior. La formación en aplicaciones informáticas presenta una menor resistencia al cambio y una mayor intención de transferencia y motivación para transferir, lo que indica que las posibilidades de una transferencia real son altas. En la formación relacionada con habilidades personales y relacionales las orientaciones sobre el desempeño son significativamente inferiores, mientras que en resto de factores las puntuaciones se sitúan en la media.



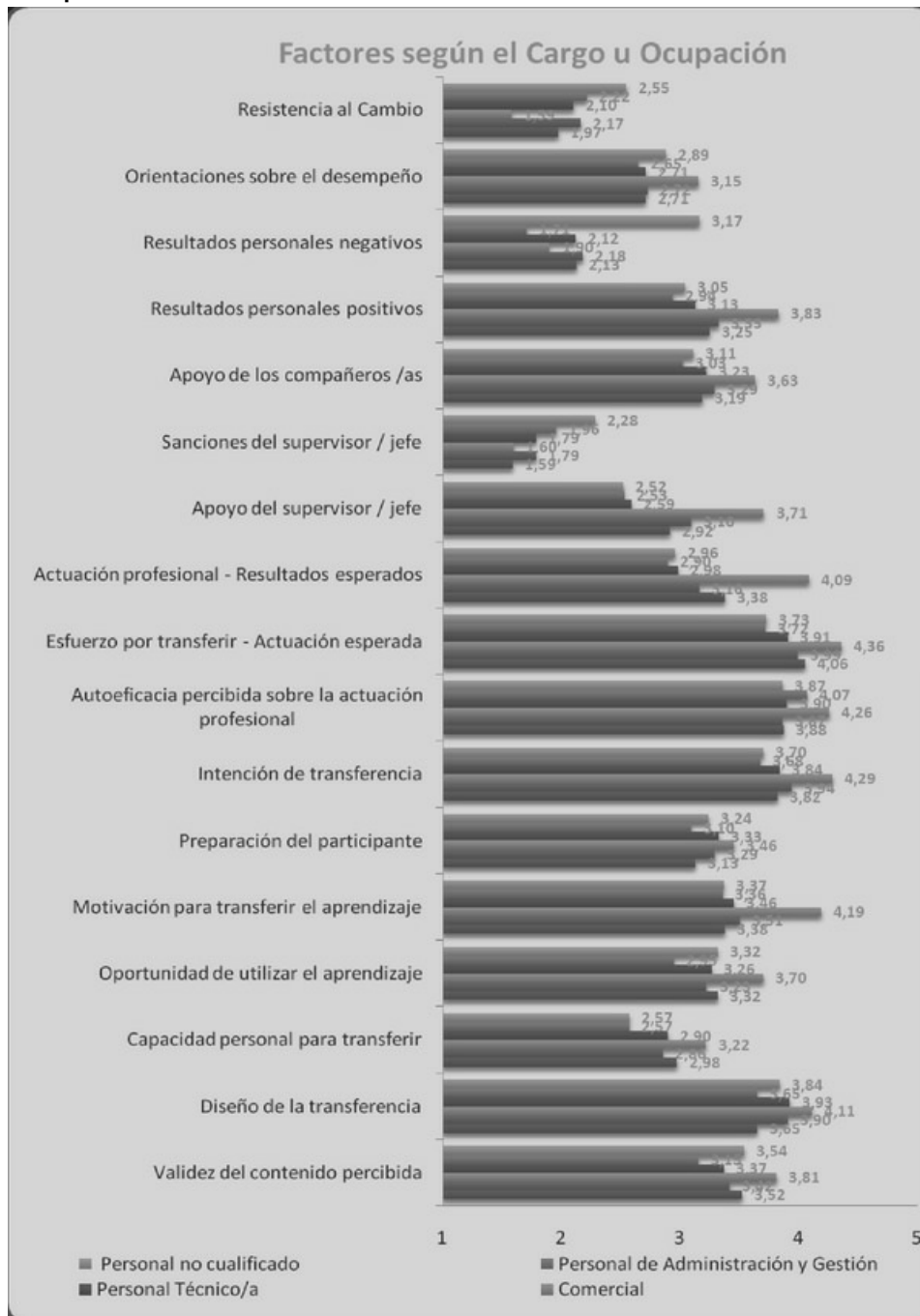


**Gráfico 3.** Diagnóstico global de los Factores por Tipos de Acciones Formativas

El análisis multivariante de la varianza (MANOVA) de los factores por cargo u ocupación de los participantes en la formación muestra que hay diferencias significativas en los factores de capacidad Wilk's  $\Lambda = .92$ ,  $F(20, 3005) = 3.75$ ,  $p < .01$ , en los factores de motivación, Wilk's  $\Lambda = .87$ ,  $F(25, 3363) = 5.36$ ,  $p < .01$ , y en los factores de entorno laboral Wilk's  $\Lambda = .93$ ,  $F(35, 3801) = 7.82$ ,  $p < .01$ , aunque de nuevo



en los tres casos con  $\eta^2$  multivariada débil, 02, .03. y 0.6 respectivamente.



**Gráfico 4.** Diagnóstico global de los Factores por Cargo u Ocupación  
En general, las puntuaciones de los factores son más elevadas en los comerciales que en el resto de cargos, lo que indica que las condiciones para transferir la formación que recibe este colectivo son mejores. Destaca el hecho que los recursos personales para transferir son significativamente menores en el personal no cualificado y el



personal de administración y gestión que en el resto de colectivos. De aquí se puede deducir la hipótesis de que a más nivel de cualificación del puesto de trabajo, más recursos personales para transferir, hipótesis que habría que verificar realizando otros estudios en profundidad.

#### **4.3.2. La Intención de Transferencia en España**

Un factor clave del estudio es la "intención de transferencia", por su potencial como predictor de la transferencia real. En el conjunto de organizaciones analizadas, este factor obtiene una puntuación media, 3,85 puntos en una escala de 1 a 5. De este resultado podemos deducir que la intención de transferencia es positiva aunque no muy potente y que las personas que se han formado pretenden, en buena medida, aplicar lo que han aprendido en la formación.

Nos interesa utilizar la variable "intención de transferencia" para medir la validez de criterio de del SLTSI, entendiendo que la intención de transferencia se trata de una medida sustitutoria de la medida de la transferencia real (Holton et al, 2005).

Se realiza un análisis de regresión múltiple para evaluar el potencial de los 16 factores del LTSI como predictores de la "intención de transferencia". Los resultados muestran que el modelo de 16 factores guarda una relación significativa con la intención de transferencia,  $F(16, 1025) = 77,47, p < .01$ , con una correlación alta ( $R=0,74$ ). Estos datos nos dicen que el modelo es válido para predecir la intención de transferencia. No obstante, el modelo de predicción sólo explica el 55% de la varianza de la variable dependiente, porcentaje que es medio; por tanto, sería necesario refinar el instrumento SLTSI para aumentar su capacidad predictiva.

Por otro lado, el cuadro 2 detalla las correlaciones entre cada predictor y la intención de transferencia. Se puede apreciar que todas las correlaciones entre los factores del SLTSI y la intención de transferencia son significativas, a excepción del factor "resultados personales negativos".



Predictores	Correlación entre cada predictor y la intención de transferencia	Correlación entre cada predictor y la intención de transferencia controlando el resto de predictores
Validez de contenido	,405**	,006
Diseño de la transferencia	,517**	,166**
Recursos personales para transferir	,290**	,090**
Oportunidad de utilizar el aprendizaje	,522**	,201**
Motivación para transferir el aprendizaje	,516**	,136**
Expectativas del participante	,272**	-,062*
Autoeficacia	,464**	,168**
Esfuerzo por transferir - Actuación esperada	,589**	,254**
Actuación profesional - Resultados esperados	,297**	-,117**
Apoyo del Superior/a	,296**	,060
Oposición del Superior/a	-,164**	-,051
Apoyo de los Compañeros	,484**	,140**
Resultados personales positivos	,426**	,060
Resultados personales negativos	,004	,029
Orientaciones sobre el desempeño	,168**	-,012
Resistencia al cambio	-,227**	-,040

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

**Cuadro 2.** Correlaciones parciales y bivariadas con la intención de transferencia

Las correlaciones son positivas en todos los casos menos para los factores "oposición del superior" y "resistencia al cambio", como era de esperar. .No obstante, solamente la correlación parcial entre nueve de los factores del LTSI y la intención de transferencia es estadísticamente significativa ( $p < .05$ ). Tres de estos nueve factores son del bloque de "factores de capacidad" -diseño de la transferencia, recursos personales para transferir y oportunidad de utilizar el aprendizaje-; cinco de los nueve factores son del bloque de "factores de motivación", el cual aparece por completo -motivación para transferir, expectativas del participante, autoeficacia, esfuerzo por transferir en relación a la actuación esperada, actuación profesional en relación a resultados esperados-, y sólo uno de los nueve factores



pertenece al bloque de "factores del entorno laboral" -apoyo de los compañeros-. En definitiva, este resultado hace pensar que los factores motivacionales y de capacidad son los que actúan como motor en la predicción de la intención de transferencia. Aún así, es necesario tener en cuenta que la correlación es baja, en tanto que ninguna llega al 0,3, y también se observa que los distintos factores del SLTSI están correlacionados. Se aprecia, pues, la necesidad de considerar los factores del SLTSI de manera global con tal de contar con todo su potencial predictivo.

#### **4.4. Conclusiones**

Disponer de un instrumento validado para identificar las posibilidades de transferencia de la formación y, por lo tanto, su eficacia en términos de resultados, es enormemente útil en un contexto como el actual donde se potencia la inversión en formación y el aprendizaje a lo largo de la vida. Si además este instrumento permite predecir la transferencia, y se convierte en una medida alternativa a la evaluación directa de los resultados de la formación en el puesto de trabajo, el avance para las ciencias vinculadas con el desarrollo de los recursos humanos es espectacular.

La aplicación del LTSI en España permite avanzar en esta línea de trabajo. La validación del instrumento en español abre numerosas posibilidades de aplicación del LTSI en otros territorios hispanos, lo que mejora su dimensión transcultural y permite realizar análisis sobre la transferencia de la formación a un nivel internacional mucho más global.

Los resultados obtenidos en España indican que en las organizaciones que integran la muestra los factores que determinan la transferencia de la formación son claramente mejorables. Solo aparece un facilitador, la ausencia de sanciones por parte del superior, junto a otros tres factores que, sin llegar a ser facilitadores potentes, se aproximan mucho: la autoeficacia del participante, el esfuerzo por transferir y el diseño de la transferencia. Aparecen barreras importantes vinculadas al rol del superior; por ello, sería necesario introducir estrategias para mejorar las orientaciones que recibe el participante sobre su desempeño profesional y el apoyo que ofrece su



superior para aplicar lo aprendido. El rol del superior como mentor, como agente clave del desarrollo profesional de sus colaboradores, no está muy presente en nuestro contexto, lo que explicaría este resultado. En este sentido, puede ser ilustrativo revisar lo que se está haciendo en la formación en gestión y administración, así como en la formación que reciben los comerciales, ya que estos factores obtienen buenas puntuaciones; dichos casos pueden servir de ejemplo para mejorar el apoyo del superior en el conjunto de la formación.

La capacidad predictiva del LTSI y de la intención de transferencia en el contexto español es limitada, lo que obliga a refinar más el instrumento y a realizar análisis más profundos sobre los factores que pueden actuar como predictores de la transferencia de la formación y que se pueden convertir en medidas substitutorias de la transferencia real. Este es el objetivo que orienta nuestras próximas investigaciones.

## **REFERENCIAS**

- Ajzen, I. y Driver, B.L. (1992). Application of the theory of planned behavior in leisure choice. *Journal of leisure research*, 24, 207-224.
- ASTD (2008). State of the Industry Report 2008. American Society for Training and Development. Alexandria, USA.
- Baldwin, T.T. y Ford, J.K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Bpgdan, Y. (2009). Towards a theoretical model of dispositional influences on transfer of learning. 10th International Conference on Human Resource Development: Research & Practice across Europe (*Newcastle Business School*, June 10.12 2009).
- Burke, L.A. y Hutchins; H.M. (2008) A Study of Best Practices in Training Transfer and Proposed Model of Transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19 (2), 107-125.
- Choi, M. y Ruona, W.E.A. (2008). An Update on the Learning Transfer System. Online Submission, Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Research Conference in the Americas (Panama City, FL, Feb 20-24, 2008).
- Combs, G.M. y Luthans, F. 2007, Diversity training: Analysis of the impact of self-efficacy. *Human Resource Development Quarterly*, 18,



91-120.

Early, D.M.; Bryant, D.M.; Pianta, R.C.; Clifford, R.M.; Egan, T.M.; Yang, B. y Holton, E.F. III. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7, 5-21.

ESADE (2005). Informe Cranfield ESADE. Gestión estratégica de Recursos Humanos. Esade, Barcelona.

EUROSTAT (2009). Continuing Vocational Training Survey-3

[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_SDDS/EN/trng\\_cvts2\\_esm](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/EN/trng_cvts2_esm)

EUROSTAT (2009). Lifelong learning policy.

[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm)

Griffeth, R.W.; Hom, P.S. y Gaertner, S. (2000). A meta-analysis of antecedents and correlates of employee turnover. Update, moderator tests, and research implications for the next millennium. *Journal of Management*, 26, 463-488.

Holton, E.F. (2005). Holton's evaluation model: new evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7 (37), 37-54.

Holton, E.F.; Bates, R.A., y Ruona, W.E.A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360.

Kirkpatrick, J. (2005). Transferring learning to behavior. *T + D*, 59 (4), 19.

Kirschenbaum A. y Weisberg, J. (2001). Employee's Turnover Intentions and Job Destination Choices. *Journal of Organizational Behavior*, 22(1), 109-125.

Lim, D.H y Johnson, S.D. (2002). Trainee perceptions of factors that influence learning transfer. *International Journal of Training and Development*, 1, 36-48.

Nijman, D.J.M.; Nijhof, W.J.; Wognum, A.A.M., y Veldkamp, B.P. (2006)., Exploring differential effects of supervisor support on transfer of training. *Journal of European Industrial Training*, 7, 529-549.

Noe, R.A. (1996). Trainees' attributes and attitudes: neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11 (4) 736-749.

Pineda, P. (2002). *Gestión de la formación en las organizaciones*.



Barcelona: Ariel.

Rouiller, J.Z. y Goldstein, I.L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 4(4), 377-390.

Ruona, W.E.A.; Leimbach, M.; Holton, E.F. y Bates R.A. (2002). The relationship between utility reactions and predicted learning transfer among trainees. *International Journal of Training and Development*, 6(4), 218-228.

Saks, A y Belcourt, M. (2006). An investigation of training activities and transfer of training in organizations. *Human Resource Management*, 45 (4), 629-648.

Swanson, R.A. (1996). Evaluation systems in HRD. PLS evaluation system: Sales communication case study. Symposium Evaluation Systems in HRD, Minneapolis.

Thayer, P.W. y Teachout, M.S. (1995). A climate for transfer model. Armstrong Laboratory/Human Resources, Brooks Air Force Base, TX.

---

- (1) "It's natural now for me to integrate technology. A few years ago, my students were surprised but reacted positively when I started using digital tools. Today, my students would react negatively if I didn't teach this way. I'll never go back to the way I used to teach". Boss, S., Krauss, J. (2007). *Reinventing Project-based learning*. Washington D.C.: ISTE.

[Ver Texto](#)

---

- (2) [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm) Consulta: 20/09/09

[Ver Texto](#)

---

- (3) Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary.

<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> Consulta: 20/09/09

[Ver Texto](#)

---

- (4) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0001> : 0010: Se: PDF Consulta: 20/09/09

[Ver Texto](#)

---

- (5) [http://ec.europa.eu/regional\\_policy/sources/docgener/informat/country2009/es\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/informat/country2009/es_es.pdf) Consulta: 20/09/09

[Ver Texto](#)

---

- (6) [http://www.eapc.cat/documents/escola/Pla%20actuaci%C3%B3n%20EAPC%](http://www.eapc.cat/documents/escola/Pla%20actuaci%C3%B3n%20EAPC%20)



[Ver Texto](#)

- (7) El informe del IN3-UOC (2004), **Gobierno electrónico y servicios públicos: un estudio de caso sobre el portal interadministrativo CAT365**, plantea a las conclusiones la necesidad de fortalecer la relación entre el cambio organizativo de la Administración pública y la innovación tecnológica en el ámbito del proyecto de gobierno electrónico (p.366)  
[http://www.uoc.edu/in3/pic/cat/govern\\_electronic/informe.html](http://www.uoc.edu/in3/pic/cat/govern_electronic/informe.html) Consulta: 20/09/09.

[Ver Texto](#)

- (8) <http://virtual.eapc.cat/> Consulta: 27/02/2010

[Ver Texto](#)

- (9) Cf.. Ràfols, L. (2009). *La selecció de personal formador intern a l'Escola d'Administració Pública de Catalunya*.  
[http://www.eapc.cat/publicacions/documents\\_treball/dt001sum.htm](http://www.eapc.cat/publicacions/documents_treball/dt001sum.htm) Consulta: 27/02/2010

[Ver Texto](#)

- (10) Fee, K. (2009). *Delivering E-Learning. A complete strategy for design, application and assessment*. Londres & Philadelphia: Kogan Page. p. 17

[Ver Texto](#)

- (11) [http://docs.moodle.org/es/Acerca\\_de\\_Moodle](http://docs.moodle.org/es/Acerca_de_Moodle) Consulta: 27/02/2010

[Ver Texto](#)

- (12) <http://www.lafarga.cat/campus/cat/index.php>

[Ver Texto](#)

- (13) <http://www.upcnet.es/> Consulta: 27/02/2010

[Ver Texto](#)

- (14) Rosenberg, M.J (2006). *Beyond E-Learning*. San Francisco: Peiffer, ver esquemas p. 113 y p. 140

[Ver Texto](#)

- (15) <http://www.dokuwiki.org/es:dokuwiki>

[Ver Texto](#)

- (16) <http://www.scopia.es/> Consulta: 27/02/2010

[Ver Texto](#)



(17) Ibídem., p. 174-176

[Ver Texto](#)

(18) Léase su magnífico libro 2. *Overload. Cartografías de la conversación*. <http://2.Overload.xbelanch.net> Consulta: 27/02/2010

[Ver Texto](#)

(19) Himanen, P. (2003). *L'ètica del hacker i l'esperit de l'era de la informació*. Barcelona: Pòrtic.

[Ver Texto](#)

(20) El término 'connective writing', de cuño anglosaxón, alude tanto a la lectura crítica de los mensajes de otros como a la tipología de intervenciones escritas en las conversaciones del universo de la gran telaraña de comunicación. Véase Richardson, W. (2006). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Thousands Oaks, California: Corwin Press, p. 29

[Ver Texto](#)

(21) <http://www.eapc.cat/documents/2009/10408d.htm>

[Ver Texto](#)

(22) [http://www.eapc.cat/formacio/2010\\_cataleg/afps001/inici.html](http://www.eapc.cat/formacio/2010_cataleg/afps001/inici.html)

[Ver Texto](#)

(23) "La EAPC debe ser el centro de referencia de la Generalitat y un centro muy destacado a nivel estatal e internacional en investigación sobre innovación institucional de la gestión pública, y se debe configurar en un *think tank in house* en materia de modernización de las administraciones, técnicas de gestión pública, etc ."

[Ver Texto](#)

(24) <http://ecatalunya.gencat.net/portal/index.jsp> Consulta: 27/12/2010

[Ver Texto](#)

(25) <http://www20.gencat.cat/portal/site/actic> Consulta: 27/02/2010

[Ver Texto](#)

(26) Wilson, E.O. (1998) *Consilience. The unity of knowledge*. New York: Random House

[Ver Texto](#)

(27) Ramio, C. (2009) "Teoría y práctica del fenómeno de la externalización", en *La colaboración público-privada y la creación de valor público*. Barcelona: Diputación de Barcelona.

[Ver Texto](#)



**(28)** Esta investigación ha sido realizada por el equipo EFI del Grupo de Investigación GIPE, integrado por Victoria Moreno, Carla Quesada y Pilar Pineda, con la colaboración de Ed Holton.

[Ver Texto](#)

---







# **La creación y gestión del conocimiento en el sistema educativo**

## **1. EL PORTAL INNOVA. UNA RED VIRTUAL DE SENSIBILIZACIÓN CIUDADANA Y DE CONSTRUCCIÓN Y DIFUSIÓN DE CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO**

**Rodrigo J. García Gómez**

Portal Innova. Educación En Red.

Universidad de Barcelona

Ministerio de Educación

El trabajo que presentamos a continuación hace referencia a dos momentos de un proceso, que ha sido desarrollado por un colectivo de profesionales y de ciudadanos, preocupados por la falta de soporte científico y ético de las decisiones político-administrativas adoptadas en nuestro sistema escolar. Su compromiso se ha concretado en el establecimiento de una red de intercambio, contraste, gestión y difusión de conocimiento pedagógico. Este trabajo en colaboración entre un variado espectro de grupos de innovación educativa, adoptó el nombre de "*Innova. Educación en Red*", y se encuentra en un Portal de Internet con la siguiente URL: [innova.usal.es](http://innova.usal.es).

La primera parte de esta aportación se ocupa de explicar el origen de este compromiso, informando sobre las razones que lo inspiraron y las pretensiones que le aportaron sentido. Este proceso se caracterizó, desde el principio, por una imperiosa necesidad de sentirse cerca, conocerse mejor, interactuar y colaborar, entre distintos colectivos y redes profesionales y sociales interesadas en la elaboración y difusión de un conocimiento pedagógico diferente al utilizado por el discurso dominante.

El colectivo que inició este proceso tomó conciencia de que, más allá del discurso hegemónico sobre el sistema escolar, existían 'voces' que informaban de un conocimiento alternativo sobre educación: para la paz, para la ciudadanía, para la ética en las relaciones humanas, para la superación de las desigualdades sociales y culturales... Estas 'voces' creían en el progreso de los sistemas escolares y en su capacidad para la formación de identidades abiertas a la pluralidad cultural, al enfoque



científico, y desafiantes ante cualquier prejuicio. Estas referencias no se recogen en el discurso dominante -pesimista y burdamente interesado- que, sobre la educación y su cometido, se presenta ante la opinión pública. Con la intención de poner a disposición de 'todos' este otro conocimiento alternativo, se inició una acción planificada de difusión, sensibilización e implicación de la ciudadanía, convencidos del poder de cambio que encierra el trabajo organizado a través de redes en colaboración.

Desde el inicio se tenía la certeza, y la experiencia, de que el diálogo en colaboración puede constituirse en verdadero referente para la creación y gestión del conocimiento, en base a su alto valor ético. Esta concepción se aleja de una racionalidad instrumental, interesada y dominante, pensada para el 'mejor ajuste' social; y, sin embargo, asienta otra racionalidad: la comunicativa. La acción colaborativa dialogada nos permite sensibilizar a la ciudadanía hacía la injusticia, desenmascarando el conocimiento arbitrario al servicio de un conjunto de tópicos y actitudes, que aceptan las relaciones de dominio como consustanciales a la vida; de la misma manera, facilita las condiciones favorables para el desarrollo de un provechoso apoyo entre pares, base sobre la que sustentar la formación y la mejora científica y ética de la práctica de la enseñanza.

En la segunda parte, nos ocupamos de una aspiración actual y más ambiciosa de colaboración en red. Se parte de un concepto colectivamente construido de mejora e innovación educativa, desarrollo profesional del profesorado y generación, gestión y difusión del conocimiento pedagógico, profundizando en la utilización de una práctica dialógica de trabajo, tanto en las relaciones "cara a cara" (a través de los Congresos 'Innova') como en las acciones de comunicación virtual (con las herramientas de la Web 2.0 del Portal Innova). Desde el debate generado se asume que a ser libre se aprende; pues bien, con frecuencia en las prácticas habituales de formación del profesorado, se descubren actitudes claramente transmisoras y comportamientos temerosos con la libertad, la innovación ética y el compromiso social. Con este nuevo impulso, Innova pretende que las prácticas comunicativas, en red, contribuyan



a todo lo contrario, al fomento de una rebeldía éticamente profesionalizante.

Al final del texto se presentan, a modo de ilustración, algunas de las conclusiones elaboradas por uno de los grupos (de los cinco que conformaron el II Congreso del 'Innova') y que en este caso estuvo integrado por más de una treintena de representantes de colectivos de innovación presentes en el 'Portal'. Este grupo, después de un proceso de diálogo mantenido durante dos días, dispuso para el resto de grupos y usuarios de 'Innova' un conocimiento pedagógico construido entre 'todos' sobre el ámbito temático abordado (Planes institucionales y políticas educativas), así como, un conjunto de propuestas de gestión.

### **1.1. *Una educación crítica para una nueva ciudadanía***

Como hemos anunciado anteriormente, abordamos con este enunciado una exposición razonada sobre el nacimiento de un proyecto de colaboración en red, preocupado, en un primer momento, por promover en la opinión pública la presencia de un conocimiento pedagógico alternativo y valioso, sensibilizándola hacia el desarrollo de una práctica educativa ética. Todo este esfuerzo, como ya hemos indicado, se hace visible con la creación de un Portal en Internet, *"Innova. Educación en Red"* ([innova.usal.es](http://innova.usal.es)).

Con el fin de ordenar nuestra exposición comentaremos cuatro aspectos relevantes que explican el inicio de este proyecto. Uno de ellos se refiere a las razones más evidentes que justifican la necesidad de dar 'voz' y espacio a otro conocimiento pedagógico; otro de los aspectos trata de apuntar otras razones de más calado que permiten calificar esta iniciativa de acción valiosa; el tercero se ocupa de mostrar el potencial de este conocimiento pedagógico diferente, y el cuarto recoge algunas aportaciones relevantes de este discurso alternativo.

#### **1.1.1. *La necesaria colaboración de los 'otros' discursos sobre educación***

Una mirada a las actuaciones más prometedoras de innovación educativa en el Estado Español, ponía de manifiesto la existencia de un conglomerado de actuaciones valiosas, algo aisladas y con escaso



conocimiento recíproco. En este panorama, podía entenderse fácilmente la necesidad de fomentar nuevos estilos de colaboración para el desarrollo en red de experiencias, conceptos y secuencias corroboradas de mejora educativa. Este horizonte hizo necesario que, a comienzos del 2004 el, por entonces recientemente constituido, *Foro por la Educación Pública*, tratara de facilitar y asentar un entramado de colaboración y ayuda mutua entre las distintas iniciativas de innovación.

Para lograr este propósito, se ideó una doble estrategia. Por una parte, se pensó en la puesta en marcha de un portal virtual que permitiera al profesional y a cualquier ciudadano interesado por la innovación pedagógica acceder a un lugar público, definido colectivamente por los participantes y con la posibilidad de mantener debates en profundidad sobre el dispositivo escolar, su regeneración y mejora. Este propósito se alcanzó con la creación del Portal de Internet "*Innova. Educación en Red*" que en la actualidad cuenta con la participación de 231 colectivos <sup>(1)</sup> y 4927 usuarios inscritos.

La segunda estrategia a la que aludíamos, respondía a la necesidad de profundizar y proporcionar estabilidad a ese entramado de colaboración. Por esta razón, en febrero de 2008, se organizó un encuentro denominado *Entretod@s: Redes de Innovación*, celebrado en Madrid y que contó con la participación de 72 grupos de muy variada procedencia. Igualmente, en diciembre de 2009, se organizó un segundo encuentro, bajo el nombre de *Entretod@s: Educar y Trabajar en Red*, celebrado en Cuenca y en el que participaron 150 colectivos, poniendo en práctica un diálogo en profundidad, desde un procedimiento deliberativo, tratando de generar, gestionar y difundir un conocimiento propio sobre la innovación educativa y el desarrollo éticamente profesionalizante del educador.

Los argumentos y razones manifestadas hasta ahora justificarían suficientemente el desarrollo de las referidas iniciativas. Sin embargo, adquieren mucho más sentido si se entienden en el entramado de una serie de importantes circunstancias que afectan al ámbito educativo. Algunas de ellas bien conocidas y de hecho analizadas con cierta profusión en la literatura especializada. Apuntamos las siguientes:



- El debate político enfrentado entre partidarios y detractores de las dos últimas leyes orgánicas de educación.
- La presencia en medios de comunicación y círculos profesionales de manifestaciones de malestar por el deterioro del servicio público educativo.
- El enfrentamiento sectorial y corporativo ante el actual modelo de escolarización del alumnado inmigrante.
- El debate sobre los resultados escolares obtenidos en los últimos informes internacionales; por ejemplo, el Informe PISA.
- Las manifestaciones de malestar docente generadas, entre otros comportamientos políticos-administrativos, por la implantación y desarrollo de Reformas «*top-down*», sin la necesaria previsión de planes de formación del profesorado.

Muchas de estas circunstancias, como ya hemos mencionado, han sido objeto de análisis y estudio por distintos autores en diversos medios documentales. En esta ocasión pretendemos algo distinto; complementaremos este panorama apuntando algunas cuestiones de fondo que subyacen en este contexto y en cuyo análisis crítico basaron sus posiciones gran parte de los grupos representados en el citado colectivo promotor de Innova: el *Foro por la Educación Pública*.

### **1.1.2. Algunas de razones de fondo**

La educación, su sentido y desarrollo, son cuestiones demasiado serias y complejas para confiarlas, sin más cautelas, a las decisiones político-administrativas. Estas decisiones se nutren de 'eslóganes' enunciados desde el discurso dominante y son emergentes de una serie de condiciones de contexto, como (I) la persistencia de una *acción política* frívola y muy poco comprometida, (II) la *concepción financiera y especulativa de las relaciones sociales y económicas*, y (III) los *insubstanciales* (en ocasiones 'friquis') *contenidos socio-culturales sustentados en el espectáculo, orientados por los medios de opinión pública y dirigidos al consumo de productos irrelevantes y a la aceptación pasiva de valores hegemónicos*.

En cuanto a la *acción política*, coincidimos con lo que desde la literatura social se describe como una fase 'postpolítica de la política',



caracterizada por un estilo de relación populista en el discurso y marcadamente elitista en la toma de decisiones. En esta forma de hacer, el protagonismo no lo tienen las ideas, sino las imágenes difundidas sobre la condición personal y determinados eventos de la vida privada de los líderes.

En cuanto a la *concepción financiera y especulativa de las relaciones sociales y económicas*, es preciso resaltar la preocupante vitalidad de una nueva lógica de desarrollo económico 'sin reglas', a la que se refiere Pierre Rimbart, en *Le Monde diplomatique* (Août 2008), asimilándola a lo que el etnólogo Marcel Mauss definiría como un modo de proceder en el que *'las situaciones irregulares son la regla y las regulares son imposibles'*.

Encaja en estas circunstancias, ese tercer elemento de análisis que citábamos al iniciar este apartado: *los insubstanciales contenidos socio-culturales sustentados en el espectáculo, orientados por los medios de opinión pública y dirigidos al consumo de productos irrelevantes y a la aceptación pasiva de valores hegemónicos*. La denominada *manufactura del consentimiento* (Chomsky, 1996) se apoya en plataformas de unificación de la opinión pública, en las que los líderes políticos son utilizados y éstos, a su vez, las utilizan para convencer y justificar acciones, que pueden incluso ser contrarias a los intereses de las mayorías. Para conseguirlo distraen las conciencias con entretenimientos y frivolidades llamativas o morbosas, mientras blanden las banderas de los principios reconocidos culturalmente como superiores. Se enmascaran los intereses subyacentes bajo supuestos valores colectivos, tratando de dar la impresión de que se busca exclusivamente el bien general.

A partir de estas reflexiones, se entiende mejor la necesidad de hacer oír otras 'voces', que aporten conocimiento elaborado dialógicamente, análisis y argumentos que nos ayudan a pensar sobre la realidad en la que estamos inmersos. Por tratarse de puntos de vista alternativos y críticos, quedan habitualmente ensordecidos por el 'discurso único'; la falta de eco mediático explica la tendencia a permanecer escasamente divulgados y aislados entre sí. Tomar conciencia de esta situación fue una de las razones fundamentales para que desde el 'Foro por la



Educación Pública' se decidiera fomentar la búsqueda de acuerdos y apoyos mutuos entre quienes pueden aportar una visión más lucida y plural al discurso social y educativo, así como un conocimiento pedagógico alternativo, justo e innovador.

### **1.1.3. *Impulsar el poder de la sociedad civil***

El discurso actualmente mantenido sobre la cuestión escolar, encubriendo algunas de las claves que hemos comentado en el apartado anterior, nos traslada una visión pesimista, presentada como inevitable, sobre la realidad educativa. Se trata de convencer a la opinión pública de que las respuestas que se implantan en los sistemas sociales y educativos para hacer frente a problemas tan graves como el cambio climático, la pobreza, la injusticia escolar, el fracaso de los estudiantes... son las únicas capaces de resolverlos. Se nos traslada un determinado análisis (generalmente simplista y fácil de difundir) sobre lo que sucede en el terreno económico, político, cultural y educativo como si fuera evidente y el 'único' posible. Se transmite la sensación de que ya está todo estudiado y parece incuestionable que la solución que se le da es obvia y la 'única' posible. Cualquier otra propuesta que se pretenda razonar, se considera *a priori* improcedente, anti-sistema, poco realista o malintencionada....

El transcurso de los acontecimientos nos muestra, sin embargo, de manera pertinaz, lo desacertado (e interesado) de esa visión 'única'. El deterioro de las circunstancias sociales se encuentra demasiado presente y pone en evidencia grandes dosis de injusticia. La explicación que se facilita, desde los grupos sociales que se sienten más favorecidos por la situación, es la tan repetida teoría de los "efectos colaterales" inherentes al progreso humano: un 'mal menor' necesario para mantener nuestras cuotas de bienestar. En este entorno no se considera necesario que los sistemas educativos fomenten la reflexión, el conocimiento alternativo o las habilidades de participación y/o transformación de la realidad... aunque nominalmente se reconozca su valor en los preámbulos legislativos y en las grandes declaraciones políticas.

Como ha sucedido a lo largo de la historia, por debajo de este discurso dominante se entonan otras 'voces' que, a modo de río subterráneo,



fluyen entre nosotros, nutriendo el terreno con otros puntos de vista; ofrecen otros posibles formatos de respuestas a las situaciones presentadas como 'irremediables'.

Facilitar la presencia y modos de relación y co-construcción de nuevas ideas procedentes de colectivos y movimientos de innovación educativa que surgen en la sociedad civil, es una necesidad urgente ante la falta de imaginación, de rigor y de ética puesta de manifiesto por el actual discurso hegemónico sobre la educación.

Somos conscientes de las posibilidades de las redes sociales para sustentar nuevas formas de relación, para denunciar la injusticia y para construir colectivamente un conocimiento ético sobre la realidad. Estas prácticas permitirán, quizá, que la ciudadanía tome conciencia de que sus intereses son defendibles si se actúa conjuntamente. Colaborar en el desarrollo de *los poderes de la sociedad civil*, ha sido un interés promovido activamente por el citado *Foro por la Educación Pública* y que se ha concretado en *'Innova. Educación en Red'*.

#### **1.1.4. Algunas referencias al conocimiento construido desde las redes socio-educativas de innovación**

Por la necesidad de acotar el contenido de esta aportación, nos limitamos a describir sólo algunos de los planteamientos innovadores de corte socio-educativo, urdidos y desarrollados por distintos colectivos, movimientos, grupos... presentes en *'Innova'* y participantes en los dos Congresos *'Entretod@s...'*. Con esta descripción aspiramos a mostrar la disponibilidad y el valor ético de un conocimiento pedagógico poco difundido. En esta ocasión coincidente, como una característica compartida en mayor o menor grado desde estos colectivos, en el interés por teorizar y desarrollar experiencias de colaboración entre las organizaciones de la sociedad civil y las escuelas, a la hora de pensar y articular una nueva definición de los sistemas educativos.

De ninguna forma esta breve reseña pretende agotar la riqueza de las diferentes aportaciones; debemos aclarar que existen en *Innova* muchas otras aportaciones innovadoras que, por la necesidad de acotar nuestra exposición, no son comentadas. Sus conceptos, experiencias y estrategias se tratan con cierta extensión en otros



trabajos como el publicado por Arbiol (2008). Igualmente recomendamos la lectura detenida de las reflexiones elaboradas y publicadas por las propias redes y colectivos de innovación **(2)** .

Pasemos a exponer algunas muestras del conocimiento que venimos sugiriendo. Algunos de los éstos colectivos definen la escuela como un lugar de investigación y de innovación, un laboratorio de ideas y un territorio para el diálogo escolar y social.

Las *Comunidades de Aprendizaje*, por ejemplo, pretenden transformar las instituciones educativas en laboratorios colectivos (familias, profesorado, alumnado, personal no docente, asociaciones, entidades...) de investigación, de ensayo y de valoración de nuevas iniciativas organizativas y curriculares para hacer posible el "*sueño de que el aprendizaje que todos queremos para nuestros hijos e hijas esté también al alcance de todas y cada una de las niñas y niños*". La pretensión de una escuela para todos, les lleva a plantear una actuación que les es propia, la 'formación de las familias'. Se entiende que mejorando la formación de las familias, se avanza en el aprendizaje de los estudiantes y en sus posibilidades de éxito. En este caso, se refieren también a una formación claramente distinta a la que suele ser habitual; es una acción de emancipación, en respuesta a las necesidades y demandas manifestadas por las propias familias.

Otras redes, como la formada por las *Escuelas Democráticas Atlántida*, se empeñan en hacer de la institución educativa un lugar para la convivencia democrática, en donde el estilo y la gestión de las relaciones permitan subvertir lo obvio, lo que siempre se ha considerado 'procedente' en toda relación educativa. Desde el *Proyecto Atlántida: Educación y Cultura Democráticas*, se valora la investigación en el aula sobre los procesos de aprendizaje que supongan la formación de una moral autónoma y el desarrollo de un juicio propio en todos y cada uno de los estudiantes. La escuela sería esa institución científica y ética en la que, en el modo riguroso de ejercer su tarea, encontraría inspiración el trabajo colectivo de construcción (agentes sociales, familias, profesionales y estudiantes) de un entorno social justo, promotor de soluciones creativas para la transferencia de poder a la ciudadanía.



En este contexto de ideas, la red de *Escuelas del Movimiento Cooperativo de Enseñanza*, se afirma en su cooperativismo como soporte de la docencia y del aprendizaje, identificándose con los valores democráticos de justicia, libertad, solidaridad, espíritu emprendedor y laicidad. Este modelo de desarrollo cooperativo necesita, según este movimiento de escuelas, contar con unos profesionales cuya actitud difiera de los actuales comportamientos neocorporativos, presentes y defendidos desde el discurso dominante. Es necesario un profesorado con "*un perfil equilibrado emocionalmente, capaz de entender al alumno y de adaptarse a sus necesidades [...]; un profesorado dinamizador y gestor de aula, antes que informador, sin olvidar su papel de educador en valores [...] que investigue y que innove en el aula...*" (Cooperativas de Enseñanza. Portal 'Innova')

Otros colectivos y redes de escuelas que repiensen e investigan con ideas alternativas, establecen un continuo entre la educación formal y no formal, lo que unido a la labor no intencional, ejercida por los ciudadanos de un barrio o localidad, conformarían ese conjunto de acciones educativas con influencia significativa en el desarrollo de la personalidad de los más jóvenes.

En esta línea, las experiencias de la red *Ciudades Educadoras* nos facilitan numerosas propuestas y prácticas acerca de las posibilidades educadoras de las ciudades, grandes o pequeñas, y de cómo pueden también incidir en ellas, fuerzas e inercias deseducadoras. De una forma u otra, la ciudad presenta elementos imprescindibles para una formación integral; desde una visión ilusionada y generosa, la ciudad podría ser "*un agente educativo permanente, plural y poliédrico, capaz de contrarrestar los factores deseducativos*".

El *Equipo de Presupuestos Participativos de Sevilla: LABORAFORO*, avanza en este propósito, considerando la acción educadora del entorno. La educación no se circunscribe a las instituciones escolares; la participación ciudadana y el protagonismo de los jóvenes se convierten en auténticas herramientas de desarrollo humano. Para este colectivo, una acción educativa es innovadora si es capaz de promover el protagonismo de los más jóvenes, como sujetos y



personas con capacidad para reflexionar, dialogar, negociar y tomar decisiones sobre todos aquellos aspectos que les afectan en la vida cotidiana de su barrio y ciudad.

La *Asociación Cultural Norte Joven*, conjuga formación, desarrollo personal y búsqueda de sentido en el aprendizaje, favoreciendo la integración sociolaboral de los jóvenes más desfavorecidos y de adultos que han experimentado una situación de fuerte exclusión social. Esta Asociación con una visión integral del proceso educativo, adapta las enseñanzas profesionales, sociales, culturales y las configura en torno al aprendizaje de distintos oficios (auxiliar de ayuda a domicilio, fontanería, cocina, dependiente de comercio...). Dirige su acción formativa a la obtención del Graduado en Educación Secundaria y a la incorporación y mantenimiento del empleo. Además *Norte Joven* participa en foros sociales y mantiene un contacto continuado con empresas y agentes sociales.

Desde el discurso habitual y hegemónico en educación, la escuela debe ocuparse del entrenamiento de los estudiantes en habilidades instrumentales portadoras de determinados valores hegemónicos y coherentes con una cultura occidental-cristiana. Las prácticas de enseñanza deben ser fundamentalmente académicas, promotoras de esfuerzo individual y de la competitividad necesaria para alcanzar el éxito académico. El resto de cuestiones, valores y aspiraciones entran en el campo de lo privado o individual y no deben ser objeto de tratamiento escolar. La sostenibilidad del medio ambiente, la paz cotidiana o la más lejana, la justicia y la superación de la pobreza no son materia curricular y por tanto no deben ser contenidos con relevancia académica.

Para algunas redes de escuelas, sin embargo, como la de *Centros Sostenibles de Cantabria*, el conocimiento, cuidado y disfrute de los ecosistemas más cercanos es algo primordial como valor a promover desde la planificación y el desarrollo curricular.

Para otros colectivos, la educación como vivencia cotidiana de relaciones pacíficas, fundamentadas en el ejercicio respetuoso de los derechos humanos, se convierte en una clara referencia para los aprendizajes escolares, los modos de organizar la enseñanza y su



relación con el entorno. Para *Intermón Oxfam*, por ejemplo, el objetivo de la educación se encuentra en la promoción de prácticas de colaboración, dentro de un amplio *movimiento global*, con el propósito de hacer posible la erradicación de la injusticia y la pobreza, y de lograr que todos los seres humanos puedan ejercer plenamente sus derechos y disfrutar de una vida digna.

Para la ideología dominante, este discurso es mera retórica irracional, opuesta a la evidencia y al progreso. La escuela de hoy debe dejarse de distracciones y centrarse en lo fundamental, definido principalmente como: el aprendizaje de una correcta expresión escrita (para esto disponemos de los ejercicios de dictado), el dominio de las operaciones de cálculo (ya contamos con los cuadernillos de siempre) y la familiarización con unas ciencias sociales, que permita a los estudiantes disponer de una 'cultura general' sobre algunas fechas de acontecimientos relevantes para la formación de una cierta 'conciencia nacional'.

Los movimientos de innovación socio-educativos no renuncian al aprendizaje y dominio por los estudiantes de ninguna de las habilidades invocadas en el discurso dominante, son consideradas igualmente competencias necesarias e importantes; difieren, sin embargo, en el sentido ético que éstos aprendizajes deben incorporar, en la finalidad, la sensatez y multiculturalidad que debe significar todo proceso de aprendizaje y en el modo integrador, dialogado, científico y de colaboración con el que se organice.

Utilizando esta concepción del aprendizaje, algunas fundaciones y organizaciones, como la *Fundación Secretariado Gitano*, insisten en la normalización de la atención educativa y en la incorporación como referencia curricular de las aportaciones y valores de otras culturas. El discurso dominante, en demasiadas ocasiones, se ha manifestado de manera displicente, ya que atender a esta pretensión podría suponer una 'pérdida de tiempo' para los profesionales y para el alumnado mayoritario que asiste a las instituciones escolares.

Por otra parte, algunos colectivos de profesionales se revelan y se organizan autónomamente, tratando de mejorar su desarrollo profesional, creando espacios virtuales en los que pueda surgir la



innovación educativa. Éste es el caso de *Aulablog.com* que con respecto al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, pretende huir del celularismo tradicional, recobrando el interés por la colaboración, el apoyo profesional mutuo y el desarrollo de redes sociales de educadores comprometidos.

Podremos observar que todas estas ideas pretenden encontrar nuevas respuestas a problemas y situaciones, tanto antiguos como inéditos, en contextos globalizados de gran complejidad. Para ello, se valen de nuevas estrategias, como la creación y desarrollo de redes sociales, utilizan la imaginación y la ética como soporte de las ideas, y promueven la elaboración colectiva del conocimiento como método de trabajo. La adopción y la experimentación de este tipo de aportaciones, no parecen peligrosas, a primera vista; sin embargo, podemos constatar que su presencia en el discurso más extendido mediáticamente es escasa. En estos apartados hemos pretendido facilitar algunas claves explicativas y, al mismo tiempo, describimos iniciativas que revelan una cierta rebeldía y que pretenden contribuir a superar esta situación.

## **1.2. El conocimiento y la formación en red**

Explicada esa primera fase que pretendía impulsar la colaboración entre un número relevante de colectivos de innovación educativa, llega el momento de avanzar algunas ideas sobre la actual etapa de expansión de 'Innova', dentro de ese proyecto cada vez más ambicioso de construcción, gestión y difusión colectiva de conocimiento y su utilización como recurso privilegiado de desarrollo profesional para los docentes.

### **Las redes sociales de aprendizaje**

Comenzamos con algunas reflexiones sobre determinados conceptos debatidos en esta *red de redes*, que es 'Innova'; nos estamos refiriendo, a la forma de entender en Innova, conceptos como 'mejora escolar' e 'innovación educativa', el sentido que debe orientar su desarrollo, las condiciones y modalidades de creación y gestión del conocimiento pedagógico y de su utilización como recurso privilegiado de formación y desarrollo profesional del docente.

La red Innova mantiene presente en sus debates la idea de que la



'mejora' de la enseñanza es el resultado de una acción conjunta, interprofesional y, a ser posible, soportada en redes de escuelas. Transformar el sentimiento de soledad que suele invadir al profesorado innovador, en una paulatina y conquistada sensación de seguridad, exige el apoyo de otros profesionales y otras escuelas, conformando 'redes sociales de innovación'. La pertenencia a colectivos de escuelas, organizados como soportes y redes de apoyo a la innovación, alivia la falta de referencias profesionales y éticas disponibles en los niveles 'macroestructurales' (políticas nacionales y regionales) y aportan, en muchas ocasiones, la fundamentación y seguridad necesarias para abordar las mejoras en los niveles 'micro' (centros y escuelas).

Es indispensable crear redes como espacios de discusión, de búsqueda, de problematización, participación, investigación (comunidades de investigación), formación y reflexión donde la finalidad será la construcción de prácticas que permitan reflexionar e investigar sobre la educación y la sociedad. (Foro Innova: *"El valor de las redes en la promoción y desarrollo de procesos de innovación educativa"*)

De la misma manera se entiende que el 'cambio en educación' va más allá de la imprescindible y necesaria mejora didáctica y organizativa.

La idea central es que las comunidades educativas puedan experimentar que el conocimiento elaborado 'entre pares' constituye una herramienta auténticamente liberalizadora del pesimismo en el que se quiere instalar a los sistemas escolares. Este conocimiento puede potenciar la capacidad del profesorado para influir en su vida profesional y en su entorno, incrementando su poder de transformación y de cambio. (Foro Innova: *"El valor de las redes en la promoción y desarrollo de procesos de innovación educativa"*)

Supone una enorme ventaja reflexionar sobre la práctica docente desde una óptica de cierta transcendencia, dirigiendo nuestra mirada hacia un horizonte de transformación social. Es relevante pensar en el



sentido que alcanzaría la tarea de los profesionales de la enseñanza si su mirada estuviese orientada hacia la construcción de una nueva realidad escolar, entendida como una 'comunidad social de aprendizaje y desarrollo cívico'. Estamos pensando en redes internas de colaboración docente y en redes intercentros asentadas en un modelo de proximidad y de compromiso ético con el entorno social.

"Las redes son una alternativa de formación desde la autonomía, la cooperación, la libertad y el protagonismo del profesorado, para una sociedad más justa y solidaria.

Es responsabilidad de todas y todos no dejar pasar esta oportunidad, no permitir que se devalúe el concepto de redes de innovación y se lo apropien desde otras instancias. (...) Se constata que la oferta de redes institucionales no coincide con las necesidades reales, apostando por redes horizontales, además de las institucionales, como alternativa para seguir transformando la escuela, la educación y la sociedad". (Conclusiones del Grupo 5:1)

Los profesionales que nutren, con su trabajo, las actividades de las redes de innovación y mejora educativa presentes en el Portal 'Innova' suelen servirse de actividades de desarrollo profesional basadas en la colaboración y el 'apoyo mutuo', en compartir y analizar colectivamente ideas, materiales, prácticas profesionales, en elaborar y evaluar de planes colectivos de cambio educativo (García, 2007). Este tipo de actividades se convierten en auténticos referencias para promover proyectos socio-educativos en barrios, distritos, comarcas... mutando, en algunos casos, la construcción de "comunidades éticas de profesionales que aprenden juntos" por la de "comunidades sociales de aprendizaje y desarrollo cívico".

Apoyar la construcción de este tipo de comunidades sociales, siendo parte de un 'sueño', aporta sentido a las iniciativas actuales de algunas redes sociales, formadas por profesionales de la enseñanza y otros agentes educativos.

La reconstrucción de esta nueva conciencia profesional activa se nutre de los procesos de comunicación dialógica, posibilitados y mantenidos en el seno del Portal virtual *Innova*. Estos espacios de reflexión y



diálogo posibilitan a los distintos colectivos de este entramado fijar posiciones, elaborar principios y referencias para la acción sobre asuntos que conciernen a su desarrollo profesional y a las necesidades derivadas de la construcción de conocimiento sobre el sistema escolar.

... presenta una panorámica y una selección de casos de redes profesionales, institucionales, comunitarias, de centros y de aprendizaje que hacen posible hoy la innovación educativa. En un mundo en el que las tecnologías de la información y la comunicación permiten un acceso más fácil y un uso más eficaz del conocimiento, las redes, estructuras flexibles y cambiantes, son la alternativa a la rigidez de las organizaciones jerárquicas y a la dispersión de las iniciativas individuales. Permiten a los participantes intercambiar experiencias, recibir apoyo y aprender los unos de los otros y de forma conjunta, seleccionar la información pertinente y generar conocimiento, a la vez que dejan un amplio espacio a su autonomía individual y a otras formas de cooperación. (Badía y Fernández Enguita, *Redes para la innovación educativa: Presentación*. Portal Innova)

Hargreaves, D. H. (2008) nos muestra, a este respecto, una realidad que supera el horizonte imaginado por algunos, sobre la base de la nueva lógica 'Wiki', aplicada a las relaciones, la comunicación, la indagación y la construcción del conocimiento. Este inspector de educación apuesta por la construcción colectiva e igualitaria de conocimiento, presentándola como el modelo de desarrollo de las políticas de reforma escolar y de formación del profesorado.

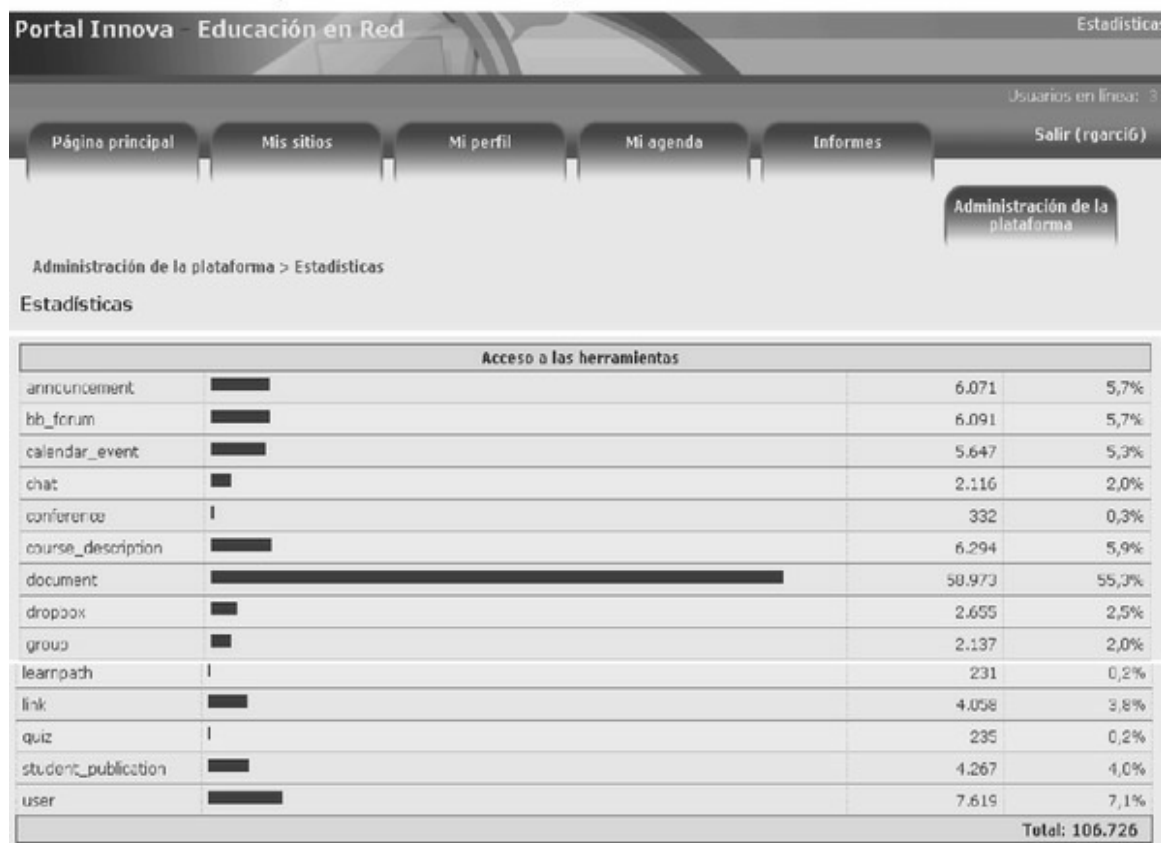
No obstante, es fácil constatar que, muchas redes de soporte tecnológico, aparte de una fuerte defensa de la tecnología como 'bálsamo de fierabrás', mantienen en su interior un nivel de relación, comunicación y de colaboración que no podría calificarse de innovador desde el punto de vista educativo. Como se señala desde la investigación, detrás de las redes virtuales hay personas y una relación anecdótica no genera necesariamente, ni explica una innovación (Imbernón y Martínez Bonafé, 2008).

Lo que no resta lo más mínimo de reconocimiento al valor que tienen



aquel tipo de redes virtuales en las que nos encontramos recursos y herramientas verdaderamente colaborativas, como los foros de discusión; las páginas webs de presentación e intercambio de información y consulta; los blog; repositorios de documentos; las zonas de trabajo común (Wikis), escritos y formulaciones sobre los que los usuarios pueden hacer revisiones y trabajar sobre ellos; los chat; tableros de anuncios, de convocatorias, agendas... Estos recursos tienen el enorme potencial estratégico de convertirse en auténticos soportes de solución a las necesidades planteadas por cualquier comunidad profesional. Pues bien, todos estos recursos y herramientas se encuentran disponibles en el Portal Innova y de muchos de ellos se hace y se ha hecho un uso relevante (Cuadro 1).

**Cuadro 1.- Estadísticas de acceso a las distintas herramientas de trabajo colaborativo disponibles en el Portal Innova.**



The screenshot shows the 'Portal Innova - Educación en Red' interface. At the top, there's a navigation bar with links like 'Página principal', 'Mis sitios', 'Mi perfil', 'Mi agenda', 'Informes', and 'Salir (rgarci6)'. Below this, a breadcrumb trail reads 'Administración de la plataforma > Estadísticas'. The main section is titled 'Estadísticas' and contains a table titled 'Acceso a las herramientas'. The table lists various tools with their respective access counts and percentages. A 'Total: 106.726' is shown at the bottom of the table.

Acceso a las herramientas			
announcement		6.071	5,7%
bb_forum		6.091	5,7%
calendar_event		5.647	5,3%
chat		2.116	2,0%
conferences		332	0,3%
course_description		6.294	5,9%
document		50.973	55,3%
dropbox		2.655	2,5%
group		2.137	2,0%
learnpad		231	0,2%
link		4.058	3,8%
quiz		235	0,2%
student_publication		4.267	4,0%
user		7.619	7,1%
		<b>Total: 106.726</b>	

Fuente: Acceso a las herramientas del Portal Innova. Fecha 10 de febrero de 2010.

### **1.3. Algunas evidencias finales**

Para terminar nuestra contribución transcribimos, a continuación, un conjunto de reflexiones y propuestas que ponen en evidencia un tipo de conocimiento elaborado colectivamente por uno de los grupos de



discusión del II Congreso de Innova, *Entredod@s. Educar y Trabajar en Red*. En este caso, participaban más de 30 colectivos, concitados en torno a "Planes institucionales y políticas educativas". Así se concretaron algunas de las referencias elaboradas por el grupo de profesionales, después de un proceso de diálogo mantenido durante dos días, siguiendo los postulados de un procedimiento deliberativo. "Los temas abordados y los acuerdos alcanzados por el Grupo de *Planes Institucionales y políticas educativas* son:

- \* Crear, difundir y compartir conocimientos y experiencias, creando una conciencia informada.
- \* Dinamizar, participar y desarrollar políticas educativas.
- \* Reflexionar, humanizar, personalizar la red y reforzar el autoconcepto profesional.
- \* Generar iniciativas compartidas, contribuyendo al empoderamiento de la comunidad educativa.
- \* Investigar, elaborar materiales, gestionar documentos y difundirlos. Y, para ello...
- \* Impulsar proyectos: análisis de políticas educativas, gobierno de los centros, inclusión social y educativa, políticas de igualdad, profesionalidad y carrera docente, educación en valores, sentimental y en la autonomía e iniciativa personal, nuevas metodologías adaptadas a las TIC, convivencia ...
- \* Introducir cambios en la red INNOVA para mejorar la visibilidad de las actividades que se desarrollan en ella (nubes, sindicar información, puntos calientes, noticias relevantes...).

Los temas que queremos a seguir debatiendo en el Portal Innova y los colectivos promotores y colaboradores son:

- \* Inclusión social y educativa y políticas de igualdad: CREA, Atlántida, Grupo EMIGRA...
- \* Educación en valores: Redes Salud Asturias, Educarueca, Anversos, CONVIVES, Ciudad de los niños.
- \* Convivencia: CONVIVES, Atlántida, CREA, además de aquellos



colectivos que, centrados en educación en valores, así lo deseen.

- \* Profesionalidad y carrera docente: Anversos, Atlántida, Docencia y formación del profesorado y Plataforma HELVIA.

- \* Análisis de políticas educativas (ampliación escolarización obligatoria hasta los 18 años). Grupo Universidad.

- \* Estudiar buenas prácticas de gestión de redes: trabajo del Consejo Asesor de INNOVA

- \* Establecer las bases de colaboración a dos niveles o Participación en todas las actividades y en el proyecto completo: promotores o Participación en alguna de las actividades o en parte del proyecto: colaboradores.

- \* Recoger actuaciones concretas (por ejemplo, en relación con la inclusión, las prácticas inclusivas exitosas) y tratar de convertirlas en políticas educativas.

- \* Abrir un foro de debate sobre la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años.

- \* Recoger evidencias argumentando distintos planteamientos" (Conclusiones Grupo 2, 2009).

## REFERENCIAS

Arbiol, C. (Coord.) (2008). Banco de experiencias de innovación y formación docente. *Cuadernos de Pedagogía*. 385. Monográfico. 71-84.

Badía, P. y Fernández Enguita, M. *Redes para la innovación educativa*: Presentación Disponible en: [innova.usal.es/courses/CURSOIMP/](http://innova.usal.es/courses/CURSOIMP/)

Chomsky, N. (1996). *Consentimiento sin consentimiento: la uniformación de la opinión pública*. Disponible en: [www.kamita.com/misc/nc/textos/consen.htm](http://www.kamita.com/misc/nc/textos/consen.htm)

Cooperativas de enseñanza. *Presentación*. Disponible en: [innova.usal.es/courses/61COOPEENSENANZA/index.php](http://innova.usal.es/courses/61COOPEENSENANZA/index.php)

García, R. J. (2007). Los procesos de mejora en una escuela democrática, en Bolívar, A. y Guarro, A. (Coord.). *Educación y cultura democráticas*. Madrid: Wolters Kluwer,

Foro en 'Asamblea Innova'. *El valor de las redes en la promoción y desarrollo de procesos de innovación educativa*. Disponible en:



innova.usal.es/main/forum/viewthread.php?

cidReq=TEST0001&forum=5&thread=5&search=

Grupo 2. (2009) Planes Institucionales y políticas educativas. Conclusiones. En: *II Congreso Innova. Entred@s: Educar y Trabajar en Red*. Disponible en:

<http://innova.usal.es/main/document/document.php?>

[&curdirpath=/Conclusiones\\_del\\_II\\_Congreso&cidReq=IICONGRESOINN](http://innova.usal.es/main/document/document.php?&curdirpath=/Conclusiones_del_II_Congreso&cidReq=IICONGRESOINN)

Grupo 5. (2009) Procesos y Políticas de formación. Conclusiones. En: *II Congreso Innova. Entred@s: Educar y Trabajar en Red*. Disponible en: <http://innova.usal.es/main/document/document.php?>

[&curdirpath=/Conclusiones\\_del\\_II\\_Congreso&cidReq=IICONGRESOINN](http://innova.usal.es/main/document/document.php?&curdirpath=/Conclusiones_del_II_Congreso&cidReq=IICONGRESOINN)

Hargreaves, D. H. (2008). Rediseñar el sistema, pero ¿cómo? *Cuadernos de Pedagogía*. Nº370. 24-27.

Imbernón, F. y Martínez Bonafé, J. (2008). Innovar en la teoría y en la práctica. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº370. 62-65.

Navarro, V. (2008). Entrevista con Noam Chomsky. Disponible en: [www.attacmadrid.org/d/9/080807171232.php](http://www.attacmadrid.org/d/9/080807171232.php)

Puigvert, L. y Luengo, F. (2008). Banco de experiencias socioeducativas. *Cuadernos de Pedagogía*. 385. Monográfico. 40-55.

Rimbert, P. (2008). Les élites, la crise et le macaroni de Mauss. *Le Monde diplomatique* (Août). 11.

## **2. GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO DESDE Y POR LA UNIVERSIDAD PARA EL DISEÑO DE PERFILES FORMATIVOS. EL CASO DE LA TITULACIÓN DE PEDAGOGÍA EN LA USC (3)**

**Antonio Rial Sánchez**

**Eva María Barreira Cerqueiras**

Universidad de Santiago de Compostela

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar

Grupo de Investigación GEFIL

### **2.1. Introducción**

La elaboración de este trabajo ha partido de diversas investigaciones de la Facultad Ciencias de la Educación de Santiago de Compostela, llevadas a cabo por el Grupo GEFIL (4), en las que el *Análisis del Trabajo* se configura como una herramienta fundamental para



determinar fidedignamente el perfil profesional de las titulaciones universitarias y como instrumento de ajuste entre formación y exigencias del puesto de trabajo.

El proceso de convergencia europea nos ha brindado la oportunidad de acercarnos a esta cuestión a nivel gallego -concretamente en la Universidad compostelana-, ya que han irrumpido en el mundo universitario y docente cuestiones del contexto laboral, teniendo que poner en marcha procesos de gestión del conocimiento para incluirlas en las actuaciones cotidianas y en los currículos de las titulaciones.

## **2.2. La gestión del conocimiento**

La *gestión del conocimiento* <sup>(5)</sup> ha sido una cuestión en auge desde la década de los 90 hasta nuestros días, irrumpiendo fuertemente en el ámbito laboral y académico. El desarrollo económico de los últimos tiempos asociado a las características tecnológicas y globales de la sociedad actual ha dado un impulso definitivo a este tipo de gestión, por ser el conocimiento un recurso y un producto esencial en las organizaciones.

Sin embargo, podemos situarla inicialmente en la Sociedad Industrial (finales del s. XVIII e inicios del s. XX), cuando las organizaciones comienzan a generar conocimiento propio para adaptarse a las exigencias que se producían en cada momento. La mecanización del trabajo y las ideas del liberalismo económico introdujeron cambios organizativos a nivel laboral sin precedentes, reflejados en la racionalización y fragmentación extrema del trabajo o la producción en cadena. Obviamente, estos cambios generan nuevas formas de organización y, por ende, nuevos conocimientos. Estudios en torno a la organización científica del trabajo, como el desarrollado por Taylor o el *fordismo* son exponentes de esta época, siendo importantes en este momento las destrezas y capacidades físicas de la persona, esto es, su "saber hacer" en la organización.

En los años 60 - 70 surge la Sociedad de la Información gracias al desarrollo de los *mass media* o los primeros instrumentos informáticos. Se producen transformaciones de los procesos productivos pero también en la gestión de las organizaciones. La información se convierte en un factor presente a todos los niveles



gracias a la proliferación de las Nuevas Tecnologías, permitiendo comunicarnos con rapidez y manejar fácilmente aquellos datos que necesitamos. Según Domínguez Fernández (2003:19) "este nuevo escenario organizacional demanda (...) organizaciones y estructuras más flexibles y abiertas, y funciones más autónomas de cada uno de los miembros, con el objetivo de que puedan adaptarse a los cambios, nuevas dinámicas y demandas. Este tipo de organizaciones van a desarrollar (...) la producción de la información como fuente de energía y producto (...)". Por tanto, se genera una nueva situación en las organizaciones, donde sus miembros adquieren un nuevo estatus. Poseen ya una formación avanzada, por lo que al "saber hacer" se le añade el "saber aprender" en su trabajo.

En la actual Sociedad del Conocimiento lo esencial es producir y transmitir conocimientos que favorezcan el desarrollo económico de un país. Según Arbonés, "la materia prima (...) son los datos, la enorme capacidad de almacenarlos y las estupendas posibilidades de transmitirlos gracias a las Tecnologías de la Información (...) (2001:27), mientras que el conocimiento es el producto final resultante de la gestión de la información. Por tanto, el conocimiento es la capacidad de convertir la cantidad de datos existentes en productos elaborados y depurados cuyos resultados conduzcan al desarrollo social y económico deseable.

Desde la diversidad de teorías organizativas, se propone que sean las propias organizaciones las que generen el conocimiento, transfiriéndose entre los diversos componentes de las mismas, con el objetivo esencial de dar respuesta a las problemáticas que vayan apareciendo. En este contexto de información y conocimiento, ya no sólo importa el "saber" sino también el "aprender", por consiguiente, las competencias a adquirir por los sujetos se van haciendo cada vez más complejas, acorde a las características de la sociedad actual.

Ante la cantidad de información y conocimientos que se crean es necesario establecer procesos de gestión adaptados al contexto. Y es aquí cuando irrumpe la *gestión del conocimiento* **(6)**.

Aunque no existe un acuerdo general acerca de cómo se podría denominar la GC (herramienta, sistema, disciplina, enfoque, etc.) sí



que podemos ofrecer algunas definiciones:

- "Nuevo enfoque, que pretende resolver un problema de siempre, la capitalización, creación y difusión del recurso más valioso, el conocimiento". Benavides y Quintana (2003:28).
- "La gestión del conocimiento es un concepto integral y holístico que incluye factores psicológicos, organizacionales y tecnológicos para garantizar la efectiva movilización y transferencia de conocimiento". Wilkens, N., 1998 (cit. en Gamarra, 2008:1).
- "Conjunto de técnicas, herramientas y prácticas que persigue la creación, distribución, almacenamiento y aplicación del conocimiento, tanto en el seno de la empresa como dentro de una red de empresas (...)". Alegre Vidal (2004:48).

De estas definiciones se derivan dos procesos fundamentales en la GC: creación y transmisión de conocimiento, que como dice Canals (2003:6) "están totalmente interrelacionados, porque la creación de conocimiento no es algo que hacemos partiendo de la nada, sino que (...) utilizamos conocimiento que nos viene de otras personas y de otros lugares -por lo tanto ha habido un proceso de transmisión previo".

### **2.3. La Universidad como gestora de conocimiento**

La Universidad es una organización cuya materia principal es el conocimiento, que tradicionalmente ha gestionado los saberes y conocimientos asociados a las diversas titulaciones que imparte, transmitiéndolos entre sus componentes (alumnado, profesorado...). Pero ¿por qué consideramos esencial la GC en la Universidad? Como organización del sistema social debería tener en cuenta el contexto **(7)** en el que se enmarca, incluyendo cuestiones del subsistema social, económico, laboral y cultural que afectan a su desarrollo y al de las propias disciplinas. Hablamos de un feedback necesario entre universidad - sociedad que ya se contempla en la legislación. La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), expone que la universidad desempeña un "servicio público" como institución al "servicio de la sociedad", atribuyéndole una serie de funciones **(8)** :



- a.** La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- b.** La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.
- c.** La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.
- d.** La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.

Atendiendo a esta noción legislativa y epistemológica, en la institución universitaria se configura un sistema funcional (Esteban, 2005) compuesto por:

- \*Función investigadora.*
- \*Función formadora / académica.*
- \*Función gestora.*

Nosotros añadiríamos aquí una cuarta función, *profesionalizadora*, referida la habilitación profesional que proporciona el Título que se obtiene al concluir una carrera universitaria.

Pese a esta clara relación entre sistema productivo - institución universitaria, no ha habido verdaderamente una tradición colaborativa entre estamentos profesionales y académicos para acomodar las titulaciones a la realidad profesional.

## **2.4. El análisis del trabajo como herramienta en el diseño de perfiles formativos**

El *Análisis del Trabajo* <sup>(9)</sup> es una metodología esencial de la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones tanto para la elaboración de perfiles profesionales como para la creación de diseños curriculares y perfiles formativos asociados a los mismos.

La Psicología del Trabajo y de las Organizaciones es una de las ramas de la ciencia psicológica que ha estudiado el comportamiento humano en las organizaciones a partir del s. XX. Sus ámbitos de actuación son,



entre otros: formación y selección, ajuste sujeto - puesto - organización, condiciones de trabajo; relaciones interpersonales y comportamientos en las organizaciones; cambio organizacional; marketing; salud laboral; etc. (Berrocal y Pereda,1999:46-48). Intervenir en la mayor parte de estas áreas requiere de metodologías como el AT. Este es para Weinert (1985:184) el "estudio exacto de las diferentes exigencias y componentes del trabajo que se ha de realizar, de las condiciones, de las obligaciones y de las cualificaciones individuales necesarias para eso".

Podemos emplear el AT para diversas finalidades, tal y como asegura Fuertes (cit. Fernández - Ríos, 1995:111): valoración y clasificación de puestos de trabajo, selección o encuadramiento de trabajadores, orientación vocacional o planificación de carreras. No obstante, el AT resulta una herramienta esencial en el mundo universitario, no sólo como facilitadora de datos relevantes para configurar el perfil profesional de las titulaciones y un diseño curricular ajustado a las verdaderas exigencias del mercado de trabajo. Igualmente, la realización periódica de AT permitirá una actualización constante de conocimientos, así como el establecimiento de los cambios precisos en la ocupación según las requerimientos y avances tecnológicos en el ámbito profesional.

### **El perfil profesional, las competencias y la cualificación**

Los conceptos *competencia*, *perfil profesional* y *cualificación*, elementos clave del AT, han irrumpido enérgicamente en el campo universitario. Argudín (2007:11) señala que en la Sociedad Industrial las competencias se vinculaban con los conocimientos relativos a la productividad, siendo las organizaciones las que generan conocimientos científicos y tecnológicos y, por consiguiente, forman a los individuos para que adquieran las adquieran convenientemente. Ya en la Sociedad de la Información y del Conocimiento, éstas se sitúan como elementos clave para enfrentar las rápidas transformaciones. La Conferencia Mundial sobre Educación (1998) consideró necesaria "la construcción de competencias" para alcanzar el necesario desarrollo económico, cultural y social, en donde la información como materia y el conocimiento como producto generan cambios substanciales "(...)"



concentrados más en la generación de conocimiento científico y tecnológico que en la aplicación del trabajo manual y mecánico, propio de la producción (...) industrial" (Ibíd., 18).

La *competencia* se caracteriza según Levy - Leboyer (1997:8-10) como "capacitación" y "cualificación", es decir, como un "saber hacer" consecuencia del aprendizaje y como verificación de que un sujeto posee dichas capacidades. La autora (1997:54) habla de ellas como conjuntos de capacidades que algunas personas dominan mejor que otras y que se observan en la realidad laboral **(10)** , constituyéndose como nexo entre características personales y requerimientos de la ocupación.

Un *perfil profesional* **(11)** encierra las competencias a desempeñar en un puesto de trabajo. El AT examinará un puesto mediante el análisis de tareas, asignándoseles posteriormente una serie de capacidades necesarias para su desarrollo. A estas capacidades le corresponden, a su vez, unos conocimientos y unos procedimientos concretos. La agrupación de capacidades análogas configurará las diversas competencias existentes en un perfil profesional que, consecuentemente, deberá adquirir un sujeto para el óptimo desempeño de ese perfil en el sistema productivo. Su adquisición será valorada mediante un factor básico como es la *cualificación*. En nuestro país, el principal referente es el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (asociado a la Formación Profesional) que recoge las cualificaciones existentes en el sistema productivo español integradas en niveles. Según la complejidad de las competencias del perfil, éstas y el propio individuo se ubicarán en uno u otro nivel -cinco exactamente- relativos los dos últimos a la enseñanza universitaria. Siguiendo este mismo modelo, se elabora dentro del EEES el Marco Europeo de Cualificaciones **(12)** (EQF) y el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior **(13)** .

## **2.5. Una iniciativa de gestión del conocimiento en el ámbito universitario: el proyecto Tuning**

Si con anterioridad hablábamos de que la universidad se ha centrado en la gestión de su propio conocimiento sin atender las demandas profesionales, parece que comienzan a ponerse en marcha



intercambios entre la sociedad y la universidad. Uno de ellos vertebra todo un proceso de GC, materializándose gracias al *Proyecto Tuning* (14) , una iniciativa internacional e interuniversitaria que ha establecido las bases para que la Universidad europea consiga homogeneizar su sistema de enseñanza superior.

El eje principal de sus actuaciones son las "estructuras y contenidos de los estudios" considerados "responsabilidades de las instituciones de educación superior" (González y Wagenaar, 2003:26). En la metodología Tuning se incluyen como conceptos esenciales los *resultados de aprendizaje* y las *competencias*, claramente interrelacionados ya que se espera que al finalizar su proceso de aprendizaje, el alumno domine unas competencias.

A raíz de la necesidad de elaborar unas competencias y unos resultados de aprendizaje más específicos para cada titulación, la Agencia Nacional de Evaluación, Calidad y Acreditación (15) realiza una convocatoria para el diseño de títulos en el 2003, entre los que figura el título de Pedagogía.

Se establecieron las *Redes* (grupos de trabajo interuniversitarios), entre las que destaca la *Red Educación*, dirigida a titulaciones de educación no docentes. Esta ha elaborado una propuesta del título de grado en Pedagogía (16) con la colaboración de 39 universidades, 2 colegios y 6 asociaciones profesionales. Partiendo del estudio de la situación del título en Europa y España y de la inserción laboral de los titulados, se procedió a la elaboración de los perfiles profesionales:

<b>Perfiles Profesionales del Pedagogo</b>
Formador de personas adultas y mayores
Especialista en atención educativa a la diversidad
Educador ambiental
Director de centros e instituciones educativas
Inspector y supervisor de la administración educativa
Evaluador de sistemas, instituciones y políticas educativas
Orientador (personal, académico, profesional, familiar y laboral)
Diseñador y evaluador de procesos de enseñanza – aprendizaje.
Diseñador y evaluador de recursos didácticos y tecnológicos (NTIC) y multimedia
Consultor y gestor de formación de las organizaciones
Formador de formadores

**Tabla 1.** Perfiles profesionales del Pedagogo (*Libro Blanco*, vol.1, 137)



Posteriormente se establecieron las competencias, entendidas según lo señalado por Ibarra (cit. Ibíd., 2003:34): "capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral y no sólo de conocimientos, habilidades o destrezas en abstracto". Estas son transversales y específicas. Las primeras ya se consignaban en el Proyecto Tuning **(17)** , diferenciando entre instrumentales, interpersonales y sistémicas. La *Red Educación* introdujo una reformulación de las mismas junto con otras nuevas, a valorar por alumnos, profesores y profesionales.

En las competencias específicas **(18)** (31 en total), se recogen "competencias relativas a los conocimientos disciplinares básicos (saber), que implican el dominio de conocimientos esenciales, para saber abordar, afrontar, resolver, analizar, etc. elementos fundamentales de este campo profesional y aquellas que se dirigen a un saber hacer, o destrezas básicas que un profesional (...) debe dominar (...)" (ANECA, 2005:157). Se les añadió un tercer bloque relativo a las actitudes ("saber ser"). Hecho esto, se procedió a la propuesta troncal del título de grado de Pedagogía:



Troncalidad	Descriptor	Competencias	ECTS
Bases conceptuales/ contextuales de la educación	Fundamentos filosóficos, teóricos, antropológicos, históricos, psicológicos, sociales, culturales, económicos, políticos, etc. Dimensión ética/estética, dimensión europea de la educación, bases de la interculturalidad	21-22-23-26-33	24
Bases científicas, documentales y tecnológicas de la educación	Diseño/proceso de investigación, instrumentos de medida, metodologías, gestión, análisis y uso de documentación, TIC	25-31-32-34-43	20
Formación, gestión, evaluación e innovación en organizaciones	Organización/gestión/evaluación/innovación en la Admón. Pública y organizaciones privadas. Desarrollo y gestión de competencias personales/ profesionales en organizaciones. Actualización/formación continua del profesorado. Calidad. Asesoramiento	24-30-38-39-40-41-51	26
Diseño/ desarrollo/ innovación curricular	Proceso de enseñanza-aprendizaje. Evaluación de aprendizajes. Diseño, aplicación y evaluación de medios/ recursos educativos. Desarrollo y evaluación de competencias	29-44-45-46-47-48-49-50	24
Orientación, mediación e intervención psicopedagógica	Diseño de intervención psicopedagógica, análisis de contextos, atención a la diversidad, orientación profesional	27-28-35-36-37-42	20
Practicum			30

**Tabla 2.** Estructura troncal del título de Grado de Pedagogía. Elaboración propia a partir de Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación social (2005: 167-168, Vol.2).

Atendiendo al valor del crédito ECTS **(19)**, a esta estructura troncal le corresponderían unas 3600 horas de trabajo, añadiéndole además los contenidos obligatorios y optativos de las diversas universidades, que según el *Libro Blanco* se materializarían en 96 créditos ECTS. Por tanto, 2400 horas **(20)** más, lo que daría un total de 240 créditos para la titulación de Pedagogía.

## **2.6. Adaptación del título de grado de Pedagogía en la Universidad de Santiago de Compostela**

Siguiendo los preceptos europeos, la Facultad de Ciencias de la



Educación de la USC lleva a cabo la creación del nuevo título de Grado de Pedagogía. Para ello, se estableció un proceso de intercambio de ideas mediante Comisiones Docentes, durante seis meses, en el que se debatieron ideas procedentes del análisis de la *Red Educación* así como del propio contexto legislativo y curricular **(21)** . Estas Comisiones acordaron aquellas materias que compondrían el nuevo currículum y a partir de las mismas se fueron construyendo y estableciendo las competencias del título de Grado.

MÓDULO	MATERIA	CARÁCTER	CURSO
Psicología	Psicología social de la Educación	FB <sup>90</sup>	1
	Psicología del Desarrollo	FB	1
Sociología	Antropología de la Educación	FB	1
	Sociología de la Educación	FB	1
Políticas sociales, culturales, educativas	Políticas Socioeducativas y Derechos Humanos	FB	1
Economía.	Economía de la Educación	FB	1
Investigación educativa	Metodología de Investigación en Ciencias Sociales y de la Educación	FB	1
	Investigación Educativa	FB	1
Educación	Educación y Sociedad en Galicia	FB	1
	Teoría de la Educación	FB	1
	Documentación e Información Educativa	FB	1
	Didáctica	OB <sup>91</sup>	2
	Historia de la Educación	OB	2
Evaluación de la Formación	Diagnóstico Pedagógico	OB	3
	Evaluación de Programas	OB	3
	Evaluación de Servicios e Instituciones Educativas	OB	3



<b>Organización/ Dirección de Instituciones Educativas</b>	Contextos Educativos	OB	2
	Organización de Centros Educativos	OB	3
	Dirección, Organización y Gestión de Instituciones Educativas	OB	4
<b>Orientación y Diversidad</b>	Educación Especial	OB	2
	Orientación Educativa	OB	2
	Dificultades de Aprendizaje Escolar	OP <sup>92</sup>	4
<b>Pedagogía Social</b>	Educación Ambiental y Cultura de la Sostenibilidad	OB	2
	Pedagogía Social	OB	2
	Pedagogía Intercultural	OB	2
<b>Planificación y Desarrollo de la Formación</b>	Diseño e Implementación de Planes y Programas de Formación	OB	3
	Técnicas de Educación y Formación en Grupo	OB	3
	Diseño y Evaluación de Materiales Didácticos	OP	4
<b>Tecnología Educativa</b>	Tecnología Educativa	OB	3
	Formación en Red	OP	4
	Multimedia y Software Educativo	OP	4
<b>Contextos de Intervención Pedagógica.</b>	Pedagogía Hospitalaria	OP	4
	Pedagogía Penitenciaria	OP	4
	Pedagogía Familiar	OP	4
<b>Formación a lo largo de la Vida</b>	Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado	OP	4
	Formación y Recursos Humanos	OP	4
	Educación a lo Largo de la Vida	OP	4
<b>Prácticum</b>	Prácticum en Pedagogía I-Diseño de Proyectos Educativos	OB	3
	Prácticum en Pedagogía II-Perspectiva Profesional en Pedagogía	OB	4
<b>Orientación e Inserción Profesional</b>	Pedagogía Laboral	OP	4
	Orientación Profesional	OP	4
<b>Trabajo Fin de Grado</b>	Trabajo Fin de Grado	OB	4

(22) (23) (24)

**Tabla 2.** Currículum Grado de Pedagogía. En: [http://www.usc.es/gl/centros/cc\\_educacion/titulacions.jsp?plan=13327&estudio=13328&codEstudio=12886&valor=9](http://www.usc.es/gl/centros/cc_educacion/titulacions.jsp?plan=13327&estudio=13328&codEstudio=12886&valor=9) (Consulta: 04/03/2003)

## 2.7. Valoración y conclusiones

El EEES ha supuesto la realización de un proceso de GC sin precedentes en la universidad europea de generación de



conocimientos para el futuro, con el único objetivo de crear una enseñanza superior análoga que responda al desarrollo global de Europa.

El mundo profesional irrumpe en este proceso, al participar empleadores y organismos laborales en la construcción de unas competencias para la enseñanza universitaria. Con todo, el diseño curricular desde el perfil profesional conlleva una metodología que entendemos insuficiente en este proceso convergente. Ha faltado el estudio del puesto *in situ* y por tanto, un AT con una triple vertiente:

- Análisis del contexto laboral y del puesto (tareas, actitudes y cualidades, medios y materiales).
- Correspondencia entre tareas/capacidades/competencias.
- Construcción del currículum y/o perfil formativo.

En cuanto a los perfiles profesionales de la *Red Educación*, su denominación es muy específica en algunos casos y ambigua en otros: "educador ambiental" (del que claramente podemos inferir un ámbito y unas funciones profesionales concretas) y "consultor y gestor de formación de las organizaciones", respectivamente. ¿A qué organizaciones se refiere este último perfil? Si acudimos a la descripción **(25)** dada en el *Libro Blanco*, este consultor realizará sus labores en organizaciones laborales (empresas). Sería necesario incluir otras organizaciones en las que el pedagogo tiene hoy grandes posibilidades de actuación como organizaciones de carácter sanitario, cultural o social.

Asimismo, se echan en falta una clarificación más profunda sobre el entorno profesional de cada perfil (espacios, lugares o servicios en donde opera cada profesional) y unas líneas básicas sobre la formación necesaria para adquirir cada uno. En definitiva, no sólo concretar competencias sino también funciones y ámbitos que ayuden a futuros estudiantes a configurar su propio perfil profesional y conocer las salidas profesionales existentes.

Tampoco se ha incidido en otros perfiles presentes en la múltiple literatura concerniente a las salidas profesionales del pedagogo:



- Asesor de contenidos educativos en instituciones del sector editorial y de la comunicación.
- Especialista en museísmo pedagógico.
- Especialista en procesos de formación y educación no presencial.
- Investigador del campo educativo.
- Docente.

En cuanto a la materialización del diseño curricular desde la Facultad de Educación (USC), debemos hacer varias puntualizaciones. Primeramente con respecto a la temporalización, necesariamente más ampliable en este caso. Sería más aceptable un año de intercambios y acuerdos entre docentes, guiados a través de una planificación de actuaciones y tiempos, para llevar a cabo un diseño curricular tan complejo.

Por otro lado, en la elaboración del diseño curricular del Grado de Pedagogía el contexto de trabajo se ha obviado considerablemente y, por tanto, una de las finalidades <sup>(26)</sup> básicas de este proceso: la *coherencia externa* o que "las enseñanzas (...) se encuentren adecuadamente contextualizadas en su entorno, en el marco de las necesidades sociales y profesionales, así como en el mapa de titulaciones de una universidad" (Mateos y Montanero, 2008:33). Y se ha relegado por dos razones esenciales: porque no se ha realizado una aproximación a los escenarios de trabajo del pedagogo a nivel autonómico y provincial y porque no ha habido una "conformidad" del currículum propuesto por parte de estamentos profesionales en Galicia. Aunque las valoraciones de la *Red Educación* sean una guía solvente para el diseño curricular, cada universidad debería haber elaborado un perfil o perfiles profesionales propios y contextualizados que sirvieran de referente al currículum. Para ello, era necesario que en el procedimiento de construcción curricular estuvieran implicados diversos estamentos: docentes además de alumnado, egresados, agrupaciones profesionales, pedagogos en activo, empleadores, administración, etc. No hablamos de una colaboración puntual sino más bien de la creación de un organismo en cada universidad (con representación de grupos académicos, políticos y profesionales) que se



encargue de la definición y actualización de las competencias y cualificaciones en su propio territorio, cuyas actuaciones sirvan para reformular las enseñanzas asociadas a los perfiles. Creemos que con este sistema, el resultado hubiera sido una formación de mayor calidad adaptada contextual y profesionalmente.

Las competencias han sido otra de las dificultades observadas en este proceso de adaptación de los títulos al EEES. Con un marcado carácter profesional **(27)** , ha cogido de improviso a muchas instituciones universitarias y docentes, pero también que ha habido corrientes contrarias a la integración de un aspecto tan señaladamente laboral en la Universidad. Así pues, si es preciso implantarlo en las enseñanzas superiores, debe analizarse en profundidad como constructo complejo e introducirlo en el currículum mediante una sucesión lógica: estipular las competencias inicialmente y, a partir de las mismas, configurar el catálogo de materias que se van a impartir para cubrir la correcta adquisición de las mismas. En la Facultad de Santiago, el proceso ha sido el contrario, estableciendo primero las materias y posteriormente las competencias, haciéndolas encajar con aquellas propuestas por el *proyecto Tuning* y de la *Red Educación*.

Otro aspecto que choca con el academicismo universitario es la estructuración de materias en *módulos*, aglutinador de materias con una simple vinculación entre sí. Según Mateos y Montanero (2008:129) lo mejor para el diseño de planes de estudio es la elaboración de módulos *a priori* del establecimiento de materias, ya que "ayudaría a potenciar su coherencia y articulación (...)". Diseñarlos *a posteriori* resulta la opción más sencilla y menos comprometida, cuya consecuencia son módulos derivados de la asociación de materias "aportando muy poco al diseño del plan de estudios". En nuestro caso las competencias se han establecido después de elaborar las materias, lo que nos lleva a pensar que con los módulos ha sucedido algo similar. Como referente inexcusable para la creación de estos módulos, podría haberse tenido en cuenta la "compartimentación": aglutinar los requerimientos análogos que cada profesión tiene en secciones, dotándolas de contenidos formativos y, por tanto, de sentido en la productividad.



Por otro lado, parece conveniente realizar puntualizaciones en cuanto a las materias ofertadas, aunque no dispongamos de un programa de cada una para realizar un análisis más exhaustivo. La inclusión de la materia "diagnóstico pedagógico" en el módulo "Evaluación de la Formación" plantea ciertas dudas por el terreno al que se dirige. El "diagnóstico pedagógico" amplía su campo, siendo considerado por Pérez Juste como "una actuación técnica profesional, realizada (...) con rigor, encaminada a conocer a los educandos y a su ambiente, para facilitar una actuación pedagógica eficaz en pro de la excelencia personal" (cit. Martínez González, 1993:26). Por tanto, no valora el proceso formativo o las necesidades especiales sino también la actuación docente o la situación sociofamiliar. Además, se trata de un proceso afín a la orientación, de la que también se señalan módulos diversos: "orientación y diversidad" y "orientación e inserción laboral". Algunas competencias específicas de esta titulación indican la posibilidad de crear un módulo bajo el nombre de *orientación educativa y profesional*, que englobe todos sus aspectos.

Ante nuestra propuesta, tres materias quedarían descolgadas: *educación especial*, *dificultades de aprendizaje escolar* y *pedagogía laboral*. Planteamos pues, otro módulo denominado *Diversidad* donde se engloben las dos primeras, y la última se adhiera al módulo *contextos de intervención pedagógica*, al entender que el ámbito laboral se constituye como un entorno de intervención más del pedagogo.

Finalmente, proponemos un enfoque no contemplado en este plan de estudios y creemos que en ningún otro. Estamos hablando de descubrir en el currículum materias o actuaciones educativas ligadas al emprendimiento y el autoempleo, una oportunidad laboral más que se configura como una vía formativa complementaria para los estudiantes de nivel superior.

## **REFERENCIAS**

Alegre Vidal, J. (2004). *La gestión del conocimiento como motor de la innovación: lecciones de la industria de alta tecnología para la empresa*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I.



ANECA (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (volumen 1 y 2). Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación.

Arbonés Ortiz, A. L. (2001). *Cómo evitar la miopía en la gestión del conocimiento*. Madrid: Díaz de Santos.

Argudín, Y. (2007). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. Mexico: Trillas.

Barbier, J. M. (1993). *La evaluación de los procesos de formación*. Barcelona: Paidós.

Benavides Velasco, C. A. y Quintana García, C. (2003). *Gestión del conocimiento y calidad total*. Madrid: Díaz de Santos.

Berrocal, F. y Pereda, S. (1999). La psicología del trabajo y la formación en la empresa. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 10, nº 1, 37 - 59.

Canals Parera, A. (2003). "La gestión del conocimiento". En Acto de presentación del libro *Gestión del conocimiento* (2003: Barcelona). Disponible en:  
<http://www.uoc.edu/dt/20251/20251.pdf> (Consulta: 01/03/2010).

Domínguez Fernández, G. (2003). Las organizaciones como generadoras de conocimiento. En INEM (2003): *Calidad y Formación: Binomio Inseparable*. Madrid: INEM, TTNET, CE.

Esteban Navarro, M. A. (2005). "La gestión del conocimiento en las Universidades". Actas de las IX Jornadas Españolas de Documentación (14 y 15 de abril). FESABID 2005. Madrid: Infogestión.

Fernández Ríos, M. (1995). *Análisis y descripción de puestos de trabajo*. Madrid: Díaz de Santos.

Gamarra, M. R. (2008). La gestión del conocimiento. Disponible en:  
<http://educal.org/files/educal/La%20Gesti%C3%B3n%20del%20Conocimiento.pdf> (Consulta: 01/03/2010).

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.

González, J. y Wagenaar, R. (2005). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase Dos*. Bilbao: Universidad de Deusto - University of Groningen.



[http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com\\_docman&task=view\\_category&Itemid=59&order=dmdate](http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&task=view_category&Itemid=59&order=dmdate) (Consulta: 25/02/2010).

Leplat, J. (1991). "Compétence et ergonomie". En: Amalberti, R.; de Montmollin, M.; e Theureau, J. (coords.) (1991): *Modèles en analyse du travail*. Liège: Mardaga.

Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> (Consulta: 02/03/2010).

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Disponible en: [http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/Laboral/lo5-2002.html](http://noticias.juridicas.com/base_datos/Laboral/lo5-2002.html) (Consulta: 02/03/2010).

Martínez González, R. A. (1993). *Diagnóstico Pedagógico. Fundamentos teóricos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Mateos, V. L. y Montanero, M. (Coords.) (2008). *Diseño e implantación de Títulos de Grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Disponible en: [http://www.uhu.es/convergencia\\_europea/documentos/documentos-2007/docmarco\\_MEC\\_feb2003.pdf](http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/documentos-2007/docmarco_MEC_feb2003.pdf) (Consulta: 02/03/2010).

Mintzberg, H. (1989). *Diseño de organizaciones eficientes*. Buenos Aires: El Ateneo.

Morán, C. (2001). La pedagogía se abre camino fuera de las aulas (artículo de prensa): Disponible en: [www.apega.org/descargas/prensa/dosier/17122001.doc](http://www.apega.org/descargas/prensa/dosier/17122001.doc) (Consulta: 13/11/2009).

Pavez Salazar, A. (2000). *Modelo de implantación de Gestión del Conocimiento y Tecnologías de la Información para la generación de ventajas competitivas*. Memoria para optar al título de Ingeniero Civil



Informático. Chile: Universidad Técnica Federico Santa María. Dpto. de Informática. Disponible en:

<http://www.gestiondelconocimiento.com/documentos2/apavez/zip/apa> (Consulta: 01/03/2010).

Pereda Martín, S. (1993). *Análisis y estudio del trabajo*. Madrid: Eudema.

Tejada, J. (2001). "El Perfil profesional del pedagogo en la formación: una mirada desde las salidas profesionales. En: Vicente P. y Molina, E. (Coords.) (2001): *Salidas profesionales de los estudiantes de Pedagogía*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Tejada, J. (2006). El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas. *Bordón*, 58 (3), 403 - 421.

Vicente, P. y Molina, E. (Coords.) (2001). *Salidas profesionales de los estudiantes de Pedagogía*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Villa, A. y Ruiz Corbella, M. (2004). La Red de Educación y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 49, 21-38.

Weinert, A. B. (1985). *Manual de psicología de la organización. La conducta humana en las organizaciones*. Barcelona: Herder.

### **3. INTEGRACIÓN Y DESARROLLO DE LA RED DE PROFESORES E INVESTIGADORES DE DERECHOS HUMANOS DE MÉXICO**

**María de Lourdes Beltrán Lara**

Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica Culhuacan

Instituto Politécnico Nacional

#### **3.1. Contexto**

*"Los desarrollos propios a nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más y de manera cada vez más ineluctable a los desafíos de la complejidad.*

*En consecuencia, la educación debe promover una 'inteligencia general' apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global."*

Edgar Morin

La formación individualista y fragmentada en que se desarrolló la educación, corresponde al proceso histórico social denominado



modernidad, la situación actual o posmodernidad, entendida como una revisión incluyente de los logros de la modernidad ante el cambio de valores trascendentes en el presente, requiere un replanteamiento de la conformación del tejido social, lo cual incluye al ámbito educativo, buscando dejar el individualismo a un lado mediante el reconocimiento y conocimiento de los otros para poder interactuar democrática y cooperativamente, para ello los medios de comunicación y en específico Internet, nos proporcionan varias alternativas, siendo una de las tácticas la conformación de REDES.

En el ámbito educativo nos encontramos en una transición entre dos épocas y los enfoques: sociales, epistemológicos y metodológicos; tienen que transformarse para hacer frente a los desafíos del siglo XXI, donde el avance de la ciencia y la tecnología requieren del trabajo humano en equipo, en base al reconocimiento de las experiencias de los otros y a las diferencias que existen en cada contexto. En este proceso se debe impulsar al sujeto para que asuma su papel protagónico de manera consciente, ya que ha sido el ser humano el que ha inventado y creado la tecnología que ha ido transformando a la sociedad mundial hasta plantearla como sociedad del conocimiento, es momento de humanizar dichos procesos y globalizarlos mediante el trabajo cooperativo desde la Educación Superior, buscando impulsar la autonomía y rescatar la dignidad humana así como el hábitat planetario que se ha deteriorado.

Es por ello que la formación de profesionistas desde el enfoque de educación en derechos humanos es central para el rescate del medio ambiente así como para el avance de la ciencia y la tecnología sin afectar a la dignidad de los hombres y mujeres, pero se habrá de iniciar en el seno de las instituciones educativas mediante la transformación de las culturas organizacionales actuales generalmente deshumanizadas y aisladas, para impulsar a los profesionistas ciudadanos hacia el compromiso con los valores humanos y sociales.

Los instrumentos teórico-conceptuales que plantean, a nivel internacional, el reconocimiento y respeto a las personas son los DH, es por ello que al plantear la modificación del desarrollo organizacional de las Instituciones de Educación Superior (IES), en especial las de



formación de ingenieros tal y como lo requiere la sociedad del conocimiento, hay que reconocer que uno de los aspectos claves para el éxito de tal empresa es capacitar a los docentes y directivos para Educar en Derechos Humanos (EDH), concepto que definiremos como "Conjunto de actividades de capacitación, difusión e información encaminadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes" [a]. Para este campo es básico que la actividad cotidiana sea el resultado de lecturas, reflexiones, análisis y síntesis de una diversidad de casos para construir una posición teórica desde la cual **actuar**, hay que señalar que para satisfacer las necesidades reales de formar una ETICA CIUDADANA y como docentes, no es suficiente el manejo teórico de las concepciones de los DH, es mucho más importante actuar de acuerdo a ellos de manera transversal en el ejercicio curricular cotidiano, con el fin de ir transformando nuestro entorno.

La ingeniería está comprometida con este proceso ya que la definición actual de la Accreditation Board for Engineering and thecnology de Estados Unidos de Norteamérica, retomada por el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI) de México y asumida por las instituciones que actualmente están acreditadas ante ellos dice que: "Es la profesión en la que el conocimiento de las ciencias matemáticas y naturales adquirido mediante el estudio, la experiencia y la práctica, se aplica con buen juicio a fin de desarrollar las formas en que se pueden utilizar de manera económica los materiales y las fuerzas de la naturaleza en beneficio de la humanidad", por ello es pertinente introducir en los procesos educativos de los futuros ingenieros ciudadanos el enfoque en DH para coadyuvar a formar el buen juicio profesional en la toma de decisiones, es momento de que la enseñanza de la ingeniería teja una nueva trama acorde a las necesidades actuales de conocimiento, habilidades y actitudes.

Administrativamente se han realizado modificaciones en función de los avances de la ciencia, por ejemplo, a nivel mundial se desarrollan procesos de planeación estratégica en donde deberían participar todas



las personas de una comunidad si es que se ha dejado de lado el autoritarismo vertical propio de la modernidad, otro rasgo importante de esta herramienta de planeación es que las metas se diseñan con orientación a largo plazo y buscando ser coherentes y consecuentes con el sistema al cual se pertenece. Lo que se quiere desarrollar es una mentalidad sistémica para generar sinergias que lleven al avance, ya no solo de la ciencia y la tecnología, sino del papel que el ser humano debe desempeñar y para ello lo importante es "descosificar", al interior de las IES, a los integrantes de cada comunidad mediante una toma de conciencia.

Para fundamentar el aspecto teórico de la planeación estratégica aplicada a la educación en el área de ingeniería y para conservar la congruencia del sistema al introducir el enfoque de la EDH deberían de tomarse en cuenta para el diseño curricular, primero los documentos nacionales como son: el Plan Nacional de Desarrollo, el Plan Nacional de Educación así como los Programas Institucionales de Desarrollo; segundo, los documentos internacionales como: La Carta de las Naciones Unidas; La Declaración Universal de los Derechos Humanos; El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha propuesto a través de estas declaraciones y pactos que los países miembros coadyuven a generar una cultura de los Derechos Humanos mediante la educación, lo cual repercute en la formación de una cultura ciudadana. Por lo cual y siendo congruentes con las obligaciones internacionales que han adquirido los países miembros de la ONU, como lo es México, se ha propuesto una campaña de transformación de la cultura de las comunidades educativas, mediante la incorporación de la EDH en dos niveles: a) una perspectiva de fundamentación teórica y b) el ejercicio transversal cotidiano de los involucrados para propiciar la generación de espacios democráticos; haciendo que la cultura que se desarrolle al interior de las comunidades educativas sea a partir de la concientización del yo y del respeto hacia el otro, de la libertad, la responsabilidad, el compromiso y la tolerancia. Esta congruencia la



podemos detectar en el Modelo Educativo del IPN, ya que se fundamenta en el constructivismo con un enfoque integral, pero ¿cómo pasar de la teoría a la práctica cotidiana?

Para coadyuvar en el cumplimiento de estas iniciativas, a nivel nacional, se fundó la Red de Profesores e Investigadores de Derechos Humanos de México, en la reunión plenaria del día 7 de junio de 1999 de la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, que es coordinada por la Doctora Gloria Ramírez.

### **3.2. Desarrollo**

La Red de Profesores e Investigadores de Derechos Humanos de México, se constituyó a partir del grupo de trabajo sobre "Educación Superior y Derechos Humanos" de la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos, para dar seguimiento al proyecto de investigación interinstitucional sobre "Educación en derechos humanos desde el curriculum de educación superior para el siglo XXI". En donde para su desarrollo se planteó la comunicación vía Internet para poder intercambiar a nivel nacional experiencias e información de manera expedita y concretar el trabajo de investigación abarcando el mayor número posible de IES, surgiendo así la idea de formar una Red, para tal fin se convocó a los interesados a un encuentro.

Dicho encuentro se realizó en las instalaciones de la ESIME Culhuacán del IPN los días 23, 24 y 25 de agosto de 1999, en él los asistentes se comprometieron en la conformación de la RED, en tanto que alternativa para seguir una estrategia de vinculación, cooperación, desarrollo, articulación e intercambio voluntario y concertado de experiencias, y conocimientos entre docentes con el fin de promover en las IES una cultura educativa democrática, fundamentada en los DH, a partir de una formación centrada en valores, coadyuvando a la conformación del perfil de egreso del profesionista ciudadano, en nuestro caso de ingenieros, que respondan cabalmente a lo que su profesión les exige en esta realidad globalizada.

La estructura de la Red quedó constituida por: una coordinación nacional, una secretaría técnica, una secretaría y coordinaciones por regiones: norte, sur y centro del país.



Los objetivos que se establecieron fueron:

- I.** Estudiar, analizar e intercambiar propuestas teórico-metodológicas y experiencias relativas a la enseñanza e investigación en derechos humanos a nivel de educación superior en México.
- II.** Promover la incorporación de los derechos humanos al curriculum de educación media y superior.
- III.** Difundir los trabajos de investigación e información de los miembros de la red y coadyuvar desde el ámbito académico en el fortalecimiento de una cultura democrática, en vinculación con redes y colegas de América Latina y del mundo.

Estos objetivos iniciales se han ido enriqueciendo en forma permanente con el aporte de los miembros, enfocándose a las actividades sustantivas de la educación superior quedando las siguientes líneas de acción:

- **DOCENCIA**, en este campo, se incluye por una parte, las líneas metodológicas que forman parte de la EDH, el análisis, el intercambio bibliográfico, de material didáctico y las prácticas pedagógicas correspondientes a los aspectos de capacitación docente y creación de nuevas alternativas . Se contempla también el diseño de un modelo o modelos metodológicos de la enseñanza de los derechos humanos en el nivel medio y superior; por otra parte, la capacitación docente se ha sustentado sobre la base de la interdisciplina buscando que se incida y profundice sobre el conocimiento de: los derechos humanos, con el enfoque de integralidad e indivisibilidad; del Derecho Internacional de los Derechos Humanos; el Derecho Internacional Humanitario y el Sistema Interamericano de Derechos Humanos, buscando favorecer su enseñanza y aplicación vivencial en el ámbito interno de las comunidades, así como fortalecer con ello, los sistemas universales y regionales de protección de los derechos humanos.
- **INVESTIGACIÓN**, en este ámbito se han realizado trabajos sobre la línea de fundamentación teórico-conceptual de los derechos humanos, así como sobre la generalización de un marco curricular a partir de los diferentes modelos existentes en relación a los contextos institucionales para generar diagnósticos desde los cuales planear las



acciones que lleven a las comunidades a las transformaciones de las culturas institucionales, hacia la democratización, la no violencia y la tolerancia. Se trabaja también el análisis riguroso en torno al seguimiento de egresados y su comportamiento en el ámbito laboral. Otra línea aborda los valores que desarrollan en las comunidades de las IES a través de su convivencia cotidiana, en donde han surgido propuestas interdisciplinarias a partir de elementos valorales de articulación y fundamentación de los DH. También los integrantes de la Red han participado en el desarrollo de proyectos interinstitucionales de investigación, como la **Violencia en las escuelas** y la que consolidó el Nodo Politécnico de la Red fue la denominada **Formación de los profesores del IPN desde la dimensión de desarrollo humano**. Otro aspecto es la interacción en seminarios permanentes sobre educación superior y derechos humanos en donde presentan sus trabajos.

- INTEGRACIÓN SOCIAL, al respecto se ha creado de una red de intercomunicación vía Internet, que comprende:
- La lista de correos electrónicos de los participantes para distribución de información, invitaciones, noticias varias, etc.
- La instrumentación de un Depósito de Documentos de todo tipo y tamaño, con acceso a la Web y con mecanismos de búsqueda, indexación por temas, autores, regiones, el que actualmente está en proceso de construcción.
- Mecanismos de Alimentación del Depósito vía Internet en el que pueden intervenir todos los participantes de la Red de Profesores e Investigadores de Derechos Humanos de México.
- Implementación de mecanismos de Consulta del Depósito, donde se localizarán documentos de relevancia para la educación en derechos humanos a nivel de educación superior.

A la fecha, además de la comunicación vía Internet, se han realizado cinco encuentros presenciales a nivel nacional:

*El Primer Encuentro* de la Red de Profesores e Investigadores de Derechos Humanos de México, tuvo lugar los días 23, 24 y 25 de agosto del año 1999, en las instalaciones de la ESIME-Culhuacan del Instituto Politécnico Nacional, como ya se mencionó anteriormente.



Este encuentro fue convocado por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la Universidad Nacional Autónoma de México y la ESIME-Culhuacan del Instituto Politécnico Nacional.

En los tres días de actividades, se realizó por una parte, un intercambio de experiencias de educación en derechos humanos, se firmó el acta constitutiva de la Red y se aprobó un Plan de Trabajo para el período 1999-2000-, por otra parte, se llevaron a cabo varias mesas redondas sobre los temas: "Fundamentación, metodología y contenidos de la enseñanza de los Derechos Humanos en la educación superior" e "interrelación teoría-praxis en derechos humanos desde la educación superior", en las que participaron especialistas en cada uno de los temas, así como el Comité Internacional de la Cruz Roja. Posteriormente, en cada mesa, se presentaron experiencias de docencia e investigación de educación superior en materia de derechos humanos.

*El Segundo Encuentro* denominado "Los Derechos Humanos ante el Siglo XXI", se llevó a cabo el 28 y 29 de agosto de 2000 en la ciudad de Puebla. Las instituciones convocantes fueron: la Red de Profesores e Investigadores de Derechos Humanos de México; la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la FCPyS y el Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM; la Comisión Nacional de los Derechos Humanos; la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; la ESIME Culhuacan del Instituto Politécnico Nacional; la Universidad Americana de Morelos; la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal; la Comisión de Defensa de los Derechos Humanos del Estado de Guerrero; la Comisión de Defensa de los Derechos Humanos de Puebla y la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México.

En el se llevaron a cabo dos mesas redondas, sobre: "La educación en derechos humanos en el nivel superior ante el nuevo milenio" y "Contenidos metodologías y evaluación en educación en derechos humanos". También se hizo intercambio de experiencias sobre: estructuras curriculares que incorporaban los derechos humanos y educación en derechos humanos en educación superior.

*El Tercer Encuentro*, se realizó en el marco de la VII Conferencia



Mundial de la Asociación Internacional de Educadores para la Paz, llevada a cabo del 20 al 24 de julio del 2004, en Acapulco Guerrero, en él participaron como instituciones convocantes la Asociación Internacional de Educadores para la Paz, la Academia Mexicana de Derechos Humanos, la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM, la Comisión de Defensa de los Derechos Humanos del Estado de Guerrero, la Universidad Autónoma de Guerrero, la Coordinación de Ciencias y Humanidades de la UNAM, la Red de Profesores e Investigadores en Derechos Humanos de México, el Instituto Politécnico Nacional, la Comisión Mexicana de Cooperación con la UNESCO (CONALMEX) y la Subsecretaría de Asuntos Jurídicos y Derechos Humanos de la Secretaría de Gobernación de México.

La Red de Profesores participó en él impartiendo un taller en Educación en Derechos Humanos y Paz con el tema central de "Aprender a enseñar derechos humanos y democracia", fungiendo como mediadores docentes de: la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, La UNAM, la Universidad Autónoma de Guerrero, El Claustro de Sor Juana, del DF y la ESIME Culhuacan.

Teniendo este evento como marco, el día 20 se llevó a cabo la reunión de la Red, en la que se dio a conocer el informe de las actividades y se invitó a los colegas que asistieron a la conferencia a formar parte de la Red.

Fue aquí donde se dio a conocer la conformación del Nodo Politécnico (NP) de la Red, que pretende integrar a los docentes de la institución en torno a los objetivos que en ella se persiguen.

El 24 de agosto se realizó la reunión en donde se llevó a cabo el cambio del Comité Ejecutivo de la Red quedando como coordinadora nacional la M. en C. Dulce María Quintero Romero, de la Universidad Autónoma de Guerrero, evento al que asistieron como testigos de honor el Director de Derechos Humanos y Lucha contra la Discriminación de la UNESCO, Eduardo Cifuentes Muñoz, el Presidente Delegado de la Asociación Internacional de Educadores, Francia, Juan Ridoux, el Presidente de la Comisión de Defensa de los Derechos Humanos de Guerrero, Juan Alarcón Hernández y la Directora de Desarrollo Docente del Instituto Politécnico Nacional, Beatriz Trujillo de



Sánchez. .

*El Cuarto Encuentro*, se realizó en el marco del evento denominado Segundo Encuentro Nacional de Universidades ante los paradigmas de los derechos humanos en el siglo XXI, realizado en la ciudad de México del 17 al 19 de octubre de 2007, El mismo fue convocado por la Universidad Nacional Autónoma de México, la ESIME Culhuacan del Instituto Politécnico Nacional, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Unidad de Ciencias de Desarrollo Regional de la Universidad Autónoma de Guerrero, Academia Mexicana de Derechos Humanos, el Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos de México, la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM, la Red de Educadores para la Paz de América Latina, Centro de Estudios Tecnológicos Industrial CETIS-SEP, la Universidad de Occidente, la Escuela Normal de Maestros, la Red Mexicana de Educación en Derechos Humanos y Democracia, la Comisión Estatal para el Acceso a la Información Pública del Estado de Sinaloa, Tribuna Israelita y la Escuela Instrumento de Paz (EIP-México).

El viernes 19 de octubre se presentó el informe de las actividades realizadas en el periodo 2004-2007 y se integró una nueva directiva encabezada, nuevamente por la M. en C. María de Lourdes Beltrán Lara, de la ESIME- Culhuacan del Instituto Politécnico Nacional, como Coordinadora Nacional.

*El Quinto encuentro*, se llevó a cabo en la ciudad de México del 13 al 17 de octubre de 2008, fue convocado por la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con sede en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPS) la Academia Mexicana de Derechos Humanos, el Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos, la Red de Profesores e Investigadores de Derechos Humanos de México, la ESIME Culhuacan del IPN y diversas Instituciones de Educación Superior, teniendo como marco los siguientes eventos: **Encuentros de Buenas Prácticas en Educación en Derechos Humanos**, una Alternativa contra la Violencia. Encuentro Iberoamericano de Observatorios de Violencia Escolar y el Tercer Encuentro Nacional: La Universidad ante los paradigmas de los Derechos Humanos en el Siglo XXI.



La temática estuvo referida a buenas prácticas de EDH, por lo que los representantes de las distintas instituciones informaron sobre iniciativas que, en este sentido han sido desarrolladas e identificadas en su entorno, por iniciativa de instancias académicas, de la sociedad civil o por instituciones gubernamentales.

*El sexto encuentro*, se llevo a cabo también en la ciudad de México del 28 al 30 de septiembre de 2009, en el marco del Cuarto Encuentro Nacional: La Universidad ante los Paradigmas de los Derechos Humanos en el Siglo XXI, convocado por la Universidad Nacional Autónoma de México, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM, el Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos, la Red de Profesores e Investigadores en Derechos Humanos de México, la Academia Mexicana de Derechos Humanos, la ESIME Culhuacan y otras instituciones de educación superior.

Al igual que el anterior encuentro, la temática estuvo referida a la presentación de experiencias innovadoras de educación en derechos humanos, en lo que participaron miembros de la sociedad civil, académicos y servidores públicos. Se presento el informe de actividades y se dio a conocer a la nueva mesa directiva que quedo encabezada por la Dra. Guadalupe Abrego de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

### **Nodo Politécnico de la Red**

Este nodo se integró gracias a que los profesores pertenecientes a la red nacional, iniciaron el intercambio de información docente en las diversas comunidades institucionales sobre el como conjuntar los saberes y experiencias para que impacten en la formación democrática integral de los ingenieros, a partir de ello se ha avanzado colaborativamente hacia la solidaridad y reconocimiento del ser humano con derechos, así como de los valores que deben impulsarse mediante las acciones cotidianas para transformar la convivencia en el entorno educativo, lo cual incluye la conformación de equipos de investigación interdisciplinarios, el intercambio de materiales, actualización docente en torno a lo que son los derechos humanos desde una perspectiva de integralidad e indivisibilidad, lo que ha



llevado a los integrantes del NP a compartir experiencias y conocimientos con otros docentes de otras universidades, vía internet. Si tomamos en cuenta que el instituto surgió en 1936 como respuesta a la necesidad de preparar cuadros con una fuerte preparación técnico científica para impulsar el desarrollo del país y que fue hasta 1982 cuando se inició la incorporación de asignaturas humanísticas a las currículas institucionales del área físico matemática, la creación de este nodo también ha resultado un desafío en el sentido de que la cultura organizacional institucional se caracterizó por su verticalidad, además de que la visión curricular era racionalista moderna, dejaba de lado la preparación socio-humanista de los ingenieros, por lo que esta experiencia ha resultado muy enriquecedora ya que en un primer momento se planteó la necesidad de que los docentes ingenieros aceptaran y practicaran la interdisciplinariedad, de la cual el área socio - humanista forma parte, lo cual se ha ido aceptando y modificando, junto con los cambios planteados para la reforma institucional, la rigidez de las culturas de las escuelas que conforman el politécnico.

Actualmente el nodo cuenta con 84 participantes de las diferentes comunidades del IPN. El objetivo común que los integrantes buscamos es el de formar ciudadanos profesionistas, cuyos conocimientos habilidades y actitudes estén vinculados con la realidad social de su carrera a partir de la aplicación de los valores institucionales como instrumento de identidad y sólido aprendizaje, en relación al respeto y reconocimiento a la dignidad de los seres humanos y los derechos que les son inherentes así como el respeto al medio ambiente; lo que les permita entender su entorno para transformarlo apoyándose en la Filosofía que le da sentido y pertinencia social al IPN desde su origen.

Asumimos que si éste proceso se plantea desde el inicio de la carrera, podrá constituirse además como el eje transversal que oriente y de identidad profesional, a partir de la toma de conciencia de cada alumno para que se haga consciente de su responsabilidad en el aprendizaje, en la construcción de su ética profesional y en el reconocimiento de los derechos humanos.

Por lo que podemos decir que un primer logro de este grupo interdisciplinario de participantes del NP fue la introducción de la



temática y el enfoque de los DH en la currícula a través de las cinco asignaturas de humanidades, que cursan todos los estudiantes de las cuatro unidades de la ESIME, o sea, que se imparte EDH en todas las carreras que en ella se ofrecen.

Las normas de interacción del NP se han ido construyendo por consenso buscando un beneficio mutuo entre los docentes así como entre estos y la institución, lo que ha dado un renovado sentido de pertenencia e identificación con los valores que se busca generar en la comunidad institucional y con ello además de capacitar a los docentes en EDH se ha dado un paso, pequeño, pero al fin paso, hacia el cambio de la cultura al interior de las diferentes comunidades en las que incidimos.

El impacto que hemos logrado se evidenció en la reestructuración curricular donde se retoma el propósito inicial de la institución, que consistía en formar a los alumnos científica y técnicamente para una vida de servicio activo en la sociedad. Es por ello que actualmente además de proporcionar a los alumnos una base amplia y sólida de conocimientos científico tecnológicos, se les prepara para que fundamenten sus principios éticos y de ética profesional, ya que además de coadyuvar en el desarrollo de su capacidad de expresión escrita y oral, se busca el reconocimiento y respeto a la dignidad de los otros a partir del conocimiento teórico de los derechos humanos, vistos como un constructo interdependiente e interactuante del desarrollo transversal del ejercicio cotidiano de la democracia a partir del respeto a los seres humanos, donde los primeros que deben realizar este tipo de conductas son los docentes.

La reforma curricular de 2003 2004, implicó que las asignaturas de humanidades pasaran a ser parte del eje fundamental de la formación de los futuros egresados de las 9 carreras que en ella se imparten en las 4 unidades que la integran: Atzacapotzalco, Culhuacan, Ticomán y Zacatenco.

Es desde el área de humanidades que se impulsa el cambio del enfoque de la formación de los futuros ingenieros egresados de la ESIME hacia el perfil de un ingeniero ciudadano, con conciencia de su dignidad en tanto persona y la dignidad de los demás seres humanos



con derechos, así como de la importancia que el ejercicio profesional tiene para salvaguardar al género humano y su habitat.

En las asignaturas que integran esta área el enfoque es de derechos humanos y educación para la paz a partir de la toma de conciencia de sí y del conocimiento teórico de los derechos humanos, del papel que implica el trabajo creativo en la globalización, y finalmente del reconocimiento del papel que el ingeniero egresado del IPN tiene que desempeñar para cumplir con los valores institucionales y "Poner la Técnica al Servicio de la Patria".

Analizando el estado actual de integración del nodo politécnico de la Red, lo podríamos clasificar como de cooperación en función de un objetivo común, de acuerdo a los teóricos en la conformación de redes sociales que señalan que con el trabajo cooperativo y la comunicación constante (vía internet), se van generando diferentes grados de vinculación con los otros y con las otras instituciones, la clasificación que hacen es la siguiente:

- En un primer nivel de vinculación, como ya se mencionaba al inicio del presente trabajo, se presenta el reconocimiento y aceptación tolerante del otro.
- En un segundo nivel, se ha logrado que los participantes se interesen por conocer al otro, o sea, se interesan por quien es el otro pero también por lo que el otro hace, como es que se coadyuva en la formación del perfil de egreso del ingeniero.
- En un tercer nivel, se inicia el trabajo en grupo, en este caso en torno a las actualizaciones curriculares, lo que implicó la interdisciplina, pero esto no es vinculante.
- En un cuarto nivel, aparece la co-problematización, se empieza a cooperar en función de la comprensión de una meta común, a saber, la formación de ingenieros de calidad pertinentes en la sociedad del conocimiento; se reconoce que todos los contenidos curriculares son interdependientes.

Finalmente se llegó a la necesidad de establecer canales de trabajo cooperativo, donde lo que se requería era la integración de saberes y



experiencias para el logro común de formar ingenieros ciudadanos. Todo ello sobre la base de los valores institucionales que reconocen al sujeto que enseña y al sujeto que construye su conocimiento, propiciando la generación de una lógica de movimiento comunitario de apoyo académico, que libera a los sujetos y en consecuencia, refuerza la idea de ciudadano, la idea de autonomía y la de solidaridad con el otro en pos del logro común de la transformación de la cultura institucional hacia la democratización y el respeto de los derechos de los alumnos y de los derechos de los docentes.

Pero este intercambio y convivencia la ha facilitado la tecnología específicamente el internet que sirve de vínculo para el intercambio de experiencias, pero hay que reconocer que aún se requiere el contacto vivencial, es por ello que se generó el seminario permanente de Derechos emergentes e Innovación Tecnológica, cuyas reuniones se llevan a cabo una vez al mes para presentar y discutir temáticas en torno a estos tópicos a través del enfoque de los derechos humanos, la educación en derechos humanos y la educación para la paz.

También, como NP y la red se ha tratado de incidir en la conformación de políticas públicas en el ámbito del derecho a la educación y educación en derechos humanos, mediante la participación en las mesas intersectoriales del mecanismo de interlocución entre: las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), instituciones educativas y el gobierno Mexicano, en el área de DESC, en la Secretaría de Relaciones Exteriores, desde 2001. Posteriormente se instaló la mesa de Educación en Derechos Humanos, en marzo de 2002, como resultado de las iniciativas de la CUNESCO DH y la Red de Profesores e Investigadores en Derechos Humanos.

Posteriormente, en 2003 se creó con carácter permanente la Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos, la cual tiene por objeto coordinar las acciones que lleven a cabo, a nivel nacional e internacional, las distintas dependencias y entidades de la Administración Pública Federal en materia de política de derechos humanos, con el fin de fortalecer la promoción y defensa de estos derechos, la preside la Secretaría de Gobernación, a cargo de la Vicepresidencia está la Secretaría de Relaciones Exteriores y participan



representantes de los titulares de las secretarías de la Defensa Nacional, de Marina, de Seguridad Pública, de Educación Pública, de Desarrollo Social, de Salud, de Medio Ambiente y Recursos Naturales. Dicha comisión ha creado subcomisiones, comités técnicos y grupos de trabajo, dentro de los que se encuentran las mesas intersectoriales del mecanismo de interlocución entre las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), instituciones educativas y el gobierno Mexicano, en las que se ha participado conformando el Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos que como resultado de un trabajo en equipo y buscando los mismos objetivos que se ha propuesto la Red, logró en este año, la integración del comité para el desarrollo de un Programa Nacional de Educación en Derechos Humanos.

### **3.3. Conclusiones y recomendaciones**

El trabajo en red ha implicado la interacción con varias universidades en línea, además de intercambiar experiencias en los congresos y cursos.

En general se ha establecido una sinergia a la que se unen cada día más docentes y con ello más instituciones de educación superior.

Se tejen nuevas tramas que benefician a las comunidades educativas y por ende a la sociedad, ya que también participamos en la generación de políticas públicas.

La Red de Profesores e Investigadores de Derechos Humanos de México, surge a partir de la cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM, por lo que la conformación del Nodo Politécnico de la misma ha llevado a la firma de un convenio de apoyo y respaldo institucional mutuo, en relación a la temática y capacitación de educación en derechos humanos.

Los integrantes han logrado desarrollar la comprensión de la interdisciplina, la movilidad y la flexibilidad curricular, lo que facilita el intercambio entre los miembros de la comunidad politécnica y de estos con los de otras instituciones, en beneficio de la formación de los futuros profesionistas ciudadanos.

Se construyó una página web del NP que se encuentra alojada en el portal de la ESIME Culhuacan cuya dirección es [www.esimeuc.ipn.mx](http://www.esimeuc.ipn.mx). A través de la cual se encuentran links con la Cátedra UNESCO de



Derechos Humanos de la FCPyS de la UNAM y con la Academia Mexicana de Derechos Humanos AC.

Por el momento de transición histórica social en que se vive en el ámbito educativo, se requiere aún el aspecto presencial el cual se desarrolla a través del seminario permanente de "Derechos Emergentes e Innovación Tecnológica". En el que participan miembros del IPN y de otras instituciones, el calor humano es importante para la comunicación.

En el Nodo Politécnico se cuenta con 84 docentes del IPN, pertenecientes a diferentes escuelas, que interactúan y tienen interés por la EDH como instrumento para la transformación de la cultura institucional.

Es recomendable que para el desarrollo de una red se cuente con el apoyo institucional sobre la base de que los objetivos y normas de interacción sean el resultado de acciones llevadas a cabo por los integrantes, por lo que necesariamente deben ser flexibles y pertinentes a los diferentes contextos.

Se recomienda que el reparto de material por listado sea complementado por un sitio web donde se publique documentos y trabajos de los integrantes para facilitar el intercambio de experiencias, la consulta y la intercomunicación entre los miembros.

Establecer claramente los mecanismos de retroalimentación de la página web y asignar a una persona que se encargue de ello.

## **REFERENCIAS**

Beltrán, ML. (2006). La educación en derechos humanos en México. En J.C. Gutiérrez.( Comp.) *Educación en derechos humanos*. (207-228). México: Secretaría de Relaciones Exteriores México.

Castells, M. (2000). *Internet y la sociedad red. Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento*. Barcelona: UOC.

Instituto Politécnico Nacional. (2002). *Un nuevo Modelo Educativo Para el IPN*. México: IPN.

Instituto Politécnico Nacional. Secretaría Académica. (2007). *Programa de Desarrollo Institucional*. México: IPN.

<http://www.esimeuc.ipn.mx/redprofesores> (2008): *Hacia una política*



*educativa desde el enfoque de los derechos humanos y la participación ciudadana. Propuesta integral alternativa para implementar el plan nacional de derechos humanos sobre el derecho a la educación y la educación en derechos humanos. México.*

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO. URL <http://www.catedra.unesco.unam.mx>

Organización de las Naciones Unidas. El decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos 1995-2004. Lecciones para la vida. Ed. ONU. Nueva York 1998. p.40.

#### **4. FORMAR PARA ENSEÑAR. MÁSTER EN DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA UHU**

**M<sup>a</sup> Luisa Fernández Serrat**

**M<sup>a</sup> del Carmen Fonseca Mora**

Universidad de Huelva

##### **4.1. El conocimiento y las competencias en los sistemas educativos**

La sociedad actual, en su conjunto, padeciendo problemas migratorios, económicos y de inestabilidad política, en muchos de los casos, dirige la mirada a la escuela, a las instituciones educativas en general, en demanda de acciones sobre la infancia y la juventud, en solicitud de una mayor formación para la ciudadanía; se necesita una ciudadanía capacitada para resolver algunos de los acuciantes problemas que acechan y que esté debidamente preparada para aprender a lo largo de toda la vida. A la vista de lo efímeras que están resultando las informaciones en general, que llegan tan rápidas, tan fluidas y tan accesibles para toda la sociedad; observando que se trata de una información superficial y fragmentaria, la sociedad de la información, de la que tanto se ha hablado y especulado, está dando pasos agigantados hacia la sociedad del conocimiento. La diferencia entre ambas está básicamente en que en la primera de ellas la información circula como un producto más de consumo, se usa en el momento en que se necesita y momentos después se prescinde de ella. Ese desempeño de la información resulta inútil en el campo educativo, evidentemente, y hay que dirigirse hacia el conocimiento y, por consiguiente, gestionarlo.



De hecho, uno de los motores que han impulsado las reformas educativas emprendidas a partir de la década de los 90 en toda Europa es el intento de conducir el conocimiento de otra forma. Una gestión del conocimiento que implique su planificación, su desarrollo y su evaluación, de forma que se conciba de otra forma el proceso de enseñanza y aprendizaje de los mismos para que persiga el desarrollo personal del individuo, así como su capacidad de contribuir al avance social. La propuesta que se hace para ello en la mayoría de las legislaciones educativas consiste en basar la educación en el desarrollo de competencias. Han sido numerosos los documentos elaborados por la UNESCO (28) destinados a difundir la idea de modificar los objetivos educativos en todos los niveles, bajo esta idea de las competencias.

Las políticas educativas actuales pretenden acercar el aprendizaje a las cuestiones vitales, a lo que el individuo se encontrará en la sociedad que le rodea, entendiendo para ello que las disciplinas constituyen un instrumento al servicio de las competencias que requiere la ciudadanía del mundo contemporáneo. Se considera que el conocimiento, además de un valor de cambio (que sea útil para graduarse o acreditarse), posee un valor de uso (para manejarlo en nuestra vida personal y social). De esta forma, servirá para entender lo que pasa alrededor, para comprenderse a sí mismo y gobernarse, relacionarse con los demás en diferentes contextos y elaborar los propios proyectos de vida personal, social y profesional.

En este camino, y a partir del documento de la UNESCO de 2003 (DeSeCo, Definición y Selección de Competencias), son muchos los estudiosos e investigadores en este aspecto educativo. Por ejemplo, en el trabajo de Pérez Gómez (2007) se señalan cinco características de las competencias: Tienen un carácter holístico (conocimientos, capacidades, actitudes...), ya que no pueden entenderse de forma separada. Un carácter contextual, porque se desarrollan vinculadas a diferentes contextos de acción. Una dimensión ética, pues se nutren de valores que el individuo va adoptando a lo largo de la vida. Poseen un carácter creativo de la transferencia (entendida ésta como un proceso de adaptación creativa en cada contexto). Un carácter reflexivo, puesto que suponen un proceso permanente de reflexión para



armonizar las intenciones con las posibilidades de cada contexto. Por último, pueden señalársele un carácter evolutivo puesto que evolucionan, se perfeccionan o se deterioran a lo largo de la vida.

Teniendo en cuenta estas características, definir las finalidades y objetivos de la educación, ya sea superior o no, en términos de competencias implica cambios sustantivos en la formación reglada, que conllevan una manera nueva de entender y de actuar en la institución educativa. Puede citarse entre ellos:

- a.** El conocimiento, hasta hace poco protagonista de planes educativos, se convierte en un instrumento al servicio de las competencias que debe desarrollar el individuo. Deben provocar el desarrollo de estructuras de comprensión, expresión y actuación.
- b.** El docente ahora transforma su papel y debe buscar esa reconstrucción de conocimientos que realice el estudiante, lo que va a requerir un cambio de mirada para analizar el aprendizaje como la participación del individuo en la sociedad a través de los conocimientos que él le facilite. Esto significa implicar al estudiante en procesos de búsqueda, experimentación y aplicación, el reflexionar sobre la práctica, el partir de problemas, generar hipótesis...

El Informe Mundial de la UNESCO de 2005 ("Hacia las sociedades del conocimiento"), señala cómo la rapidez de los progresos técnicos provoca obsolescencia de conocimientos y competencias concretas, por lo que se impone fomentar la adquisición de mecanismos de aprendizajes flexibles, lo cual enfatiza lo anterior. Por otra parte, el informe de la ENQUA (*European Network for Quality Assurance in Higher Education*) señala como un aspecto básico de garantía de calidad la relación que se establezca entre la enseñanza y la investigación.

Todos estos trabajos y reflexiones nos conducen a afirmar que aprender a aprender conlleva aprender a reflexionar, a cuestionarse verdades, y esto justamente es lo que da sentido al proceso de conocer. Se trata de un proceso que exige que el docente enseñe el oficio de aprender (Tedesco, 2000). Por consiguiente, si se comprende



el nuevo papel del docente, como gestor no ya del conocimiento, sino del aprendizaje del alumnado, parece que cobra protagonismo, como nunca antes haya tenido, la formación del docente, que tiene que aprender a enseñar el oficio de aprender y debe hacerlo diseñando contextos de aprendizajes ricos en experiencias, en comunicación interpersonal y con dominio de diferentes lenguajes.

#### **4.2. *El contexto universitario actual***

A partir de la firma en Bolonia, en 1999, donde se adquirió un compromiso en la educación superior por parte de 30 ministros de educación, correspondientes a tantos países europeos, se va creando el llamado Espacio Europeo de Educación Superior que tiende a ir adaptando, sin perder su identidad, a unos objetivos comunes, las enseñanzas universitarias europeas. Las principales medidas tomadas son, como se sabe, el homogeneizar en tiempo los estudios universitarios (grado, máster y doctorado); utilizar el ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) como medida de tiempo del trabajo del estudiante, a fin de facilitar su movilidad por otras universidades europeas; la expedición del suplemento europeo al título dando cuenta de su historial académico; el énfasis en la calidad, medida bajo criterios comparables y la promoción de la movilidad. Este movimiento o Convergencia Europea lo que propone es armonizar los sistemas educativos de educación superior y así se ratificó el compromiso con la suma de 15 países más en la Cumbre de Bergen (2005)

Esta reforma, conocida como Plan Bolonia, es un elemento más que se une a los ya existentes para aumentar el interés que despierta la universidad en la actualidad. Los estudios universitarios se han convertido en el punto de mira tanto de sectores públicos como privados, en cuanto que está aceptado que tiene potestad para optimizar el sector humano, promocionando intelectualmente a la población y convirtiéndose en una importante fuerza de reflexión y, por otra parte, porque puede formar profesionales con las características requeridas por las empresas (Pulido, 2009). Y es que ante las consecuencias para la sociedad de la mundialización de la economía o la globalización de intereses y valores, la universidad



puede ser el instrumento que facilite la justicia social y la identidad cultural, además de las competencias profesionales precisas en este mundo de cambios (Michavila, 2001).

Si se asume que la universidad puede ser un elemento facilitador de la cohesión social, se hace imprescindible dotarla de medios para que pueda ejercer esta labor social, así como someterla a los cambios oportunos para que sea, de verdad, una institución que a base de ofrecer formación, consiga despertar ilusiones no sólo en los jóvenes, sino también en los adultos, en un mundo en donde el aprendizaje no termina con el paso por la institución.

En los actuales contextos, el mundo universitario está inmerso en la llamada "revolución de la educación superior", que está dando lugar a dejar de observarla como una institución dedicada a impartir "alta enseñanza" e ir acomodándose a otra visión: la de la institución responsable de formar líderes en el mundo científico, social y artístico (Zabalza, 2002).

El mejor recurso para llegar a la consecución de ese fin es el humano. Sin llegar a admitir del todo la conocida sentencia de Cossío, "dadme un buen maestro y él improvisará el local de la escuela si faltase, él inventará el material de enseñanza, él hará que la asistencia sea perfecta", participamos en la idea de que el mayor potencial de nuestras universidades es el factor humano. El profesorado universitario no sólo puede ser el artífice para generar ilusiones entre el alumnado, sino que es el protagonista de que la formación universitaria contribuya a la consecución de un modelo social más racional, ético y humano (Michavila, 2001).

Ante los nuevos retos sociales con su correspondencia en la formación universitaria parece quedar claro que el protagonismo debe asumirlo el profesorado universitario como artífice del aprendizaje que su alumnado adquiera, porque el sistema debe dirigirse prioritariamente hacia la educación de éstos. Las tareas investigadoras no deben convertirse en una excusa para infravalorar las tareas pedagógicas que son su principal misión, si es que se quiere jugar plenamente con el papel económico y social que tiene la universidad en una sociedad basada en el conocimiento (Ederer, P., Schuller, P. y Willms, S. (2008).



Ante estas consideraciones, el disponer de un profesorado debidamente preparado para asumir estos compromisos, se convierte en una finalidad prioritaria de las universidades que debe diseñar modelos formativos acordes con la singularidad del profesorado y con sus nuevas funciones, que asegure una formación sólida, actualizada y oportuna para realizar su labor docente en las mejores condiciones.

### ***4.3. El nuevo papel de la docencia universitaria***

Ser docente universitario en el s. XXI supone, por tanto, ser responsable no ya del saber que posee y transmite, sino del saber comunicarlo, hacerlo comprender y hacerlo interpretar, porque sólo así los conocimientos pueden ser un elemento de transformación económica y social.

Los nuevos planes de estudio tienen como referente de aprendizaje la adquisición de competencias y no sólo de conocimientos, lo que implica que la docencia debe estar basada en el aprendizaje del alumnado y en el desarrollo de sus capacidades. Por consiguiente, el profesorado universitario se encuentra ante una nueva función, si no desconocida del todo, no tan protagonista como hasta ahora, que está consiguiendo que se le preste una especial atención a la docencia en general y a su papel en la formación de profesionales, entendiendo que el papel de la universidad consiste en velar además de por la formación profesional, por la formación humana y social.

Para que el docente universitario consiga educar al alumnado en competencias, es decir, en un saber, un saber hacer y un saber "ser", para que sean capaces de aplicar con facilidad los conocimientos adquiridos a cualquier contexto y que puedan seguir aprendiendo a lo largo de la vida, está claro que deberán adquirir asimismo determinadas competencias docentes dirigidas a la calidad en su enseñanza que le permitan incluir cambios en sus aulas que le lleven a la mejora y a la innovación. Por ello este docente, en los actuales contextos precisa, además de una sólida formación académica, disponer de determinadas competencias personales y profesionales.

#### ***4.3.1. Formarse para enseñar***

No es extraño, en ambientes universitarios, que circulen diferentes teorías acerca del hecho de enseñar y del formarse para ello. Se ha



defendido, a menudo, que se consigue un buen aprendizaje si hay suficientes medios, independientemente de cómo se organicen las clases o la metodología que se imparta; otras veces, se afirma que el hecho de enseñar adecuadamente viene condicionado por el grado de motivación del alumnado. También se argumenta, con relativa frecuencia, que depende de las disciplinas básicamente el hecho de emplear estrategias metodológicas diferentes; es decir, que mientras que algunas disciplinas parecen apropiadas para la implantación de innovaciones, en otras en cambio, no son aconsejables, pues sólo hay una forma de enseñar y una de aprender. En este sentido, Zabalza (2003) insiste que entre estas versiones existentes sobre las posibilidades de la docencia, lo que el profesorado universitario necesita es, sobre todo, un conocimiento profesional sobre la misma. La enseñanza es una parte esencial del trabajo docente, así pues debe llevarse a cabo en las mejores condiciones, y esto implica conocerla de la manera más completa posible: acercándose a su teoría y a su práctica, y hacerlo con una cierta profundidad, ya el hecho de enseñar es un tipo de conocimiento que se construye sobre la práctica, pero no sólo desde ella, porque cuando se analiza la práctica, al mismo tiempo se construye teoría y es ésta la que permite poner en marcha la práctica.

Son diversos los estudios que ponen de manifiesto que la implicación del profesorado es el factor más relevante en todo el proceso, así como se destaca que el obstáculo principal para conseguir los objetivos educativos relacionados con el EEES estriba en la falta de formación del mismo (Valcarcel, 2004). En esta situación, parece obvio que el profesorado universitario necesite ser formado para desarrollar esta nueva función. En un contexto de cambio como el que vive la universidad europea en su conjunto, con demandas sociales tan concretas como puede ser el que los profesionales terminen su formación universitaria con unas competencias adquiridas que le faciliten el aplicar los conocimientos alcanzados en cualquier contexto en el que pueda desarrollar su profesión y que les provean de recursos con los que desenvolverse con éxito en la sociedad actual, parece obvio que la consecución de este logro dependerá, en gran medida, de



ese profesorado. Docentes capaces de generar conocimientos en diferentes entornos de aprendizaje y ser sensibles a las demandas, necesidades y expectativas no sólo de sus alumnos y alumnas, sino de la sociedad en general (Benito y Cruz, 2005). Docentes preparados para dar respuesta al planteamiento de *life-long learning* o formación a lo largo de la vida e intentar conjugarlo con las posibilidades y servicios de los que dispone y ofrece la universidad a la sociedad.

#### **4.3.2. El Máster como modalidad formativa**

Una formación dirigida a docentes universitarios, doctores o en proceso de serlo, debe poseer determinadas características formales. En este sentido, entendemos que debe tratarse de una formación en profundidad sobre una cuestión (la docencia) que se presupone que conoce, pero que además, ya ejerce. Hablamos de una formación que le permita ampliar su campo de visión y sus expectativas, por una parte. Pero además, se trata de analizar, conocer y reflexionar acerca del hecho de enseñar en su conjunto y a través de cada una de sus dimensiones, lo cual entraña una mayor complejidad y supone una gran extensión en tiempo y créditos. Por ello, pareció que la solución más idónea para esta situación, sería optar por el Máster, como modalidad formativa, un título universitario propio de Posgrado de la Universidad de Huelva, con una duración de 50 créditos y durante un período bianual, a fin de adaptarse temporalmente a las diversas circunstancias académicas y personales en que desarrollan su trabajo profesores y profesoras de la Universidad de Huelva.

El Máster es la opción que mejor garantiza el que puedan ampliarse los conocimientos que ya se poseen y que además, le posibilite los instrumentos básicos para investigar en este campo, la docencia universitaria, mediante una profundización y actualización de conocimientos sobre la misma.

#### **4.4. Máster en docencia universitaria por la UHU**

La organización y desarrollo del Máster en Docencia universitaria por la UHU, es el resultado del esfuerzo del Servicio de Formación del Profesorado que en los últimos años ha venido realizando su labor desde diferentes Vicerrectorados (en la actualidad, el de Formación del Profesorado e Innovación).



Se imparte en las instalaciones que dispone la Universidad de Huelva en el Campus "El Carmen", que ofrece facilidades adicionales como biblioteca especializadas, salas de reuniones, salas de estudio, medios audiovisuales, aulas de informática, comedores económicos, cómodo acceso a la red de transporte público, instalaciones deportivas y amplias zonas verdes y va dirigido principalmente a docentes universitarios que imparten su docencia en la Universidad de Huelva.

El Programa, a través de módulos formativos, se desarrolla entre octubre y mayo, por tanto su continuidad en el tiempo es una garantía y referente de formación dentro de la Universidad, intentando en la medida de lo posible, hacerlo compatible con la actividad profesional de los participantes. Se imparte en español, aunque existen módulos formativos que se imparten específicamente en inglés. Los alumnos que culminen con éxito el Programa Máster dependiendo del itinerario seguido, obtendrán el título de Máster en Docencia Universitaria con mención en "Innovación Docente" por la Universidad de Huelva o Máster en Docencia Universitaria con mención en "Docencia en Inglés". Su objetivo fundamental se centra en formar a sus beneficiarios en los conocimientos, habilidades y técnicas relacionadas con la docencia universitaria, entendida ésta desde una perspectiva global e integradora, examinando las corrientes teóricas en que ésta se sustenta, pero y sobre todo, haciendo especial hincapié en los aspectos prácticos de la misma, en el quehacer diario, en su planificación, desarrollo y evaluación, sin olvidar la adquisición de destrezas en recursos tecnológicos que pudiesen mejorar dicha docencia en general y cada uno de los elementos que constituyen el currículo, en particular.

#### **4.4.1. Objetivos**

En la línea anteriormente descrita y teniendo muy presente que las competencias implican tanto una aptitud como una actitud del profesorado favorable para llevar a cabo con éxito desempeños profesionales y sociales, los objetivos que desde el Servicio de Formación del Profesorado se pretenden conseguir con esta propuesta formativa en formato Máster son:

- Desarrollar una actitud reflexiva sobre la práctica docente de los profesores principiantes, analizando los modelos básicos de



enseñanza.

- Ampliar el repertorio de destrezas y habilidades docentes.
- Proporcionar apoyo y asesoramiento a los nuevos profesores en aquellas áreas que los docentes noveles identifiquen como problemáticas.
- Desarrollar un programa de formación en estrategias supervisoras dirigido a profesores con experiencia, que actuarán como mentores.
- Potenciar la formación de equipos docentes en el seno de los Departamentos que desarrollen estrategias de formación colaborativas.
- Desarrollar actitudes y proporcionar herramientas para la innovación.
- Propiciar el desarrollo de competencias básicas del docente: cognitivas, meta-cognitivas, comunicativas, gerenciales, sociales y afectivas

Los 50 créditos que conforman estos estudios se agrupan a lo largo de módulos o agrupación de cursos que, a modo de asignaturas, van ofreciendo conocimientos y habilidades docentes en justa progresión, desde los más básicos hasta los más avanzados. Son un total de 7 módulos a cursar a lo largo de dos cursos académicos, siendo el segundo de ellos de especialización en alguno de los dos itinerarios que se ofertan: Innovación en Docencia Universitaria y Docencia en Inglés.

#### **4.4.2. Selección de contenidos**

Uno de los interrogantes que surgen a la hora de organizar un máster con tan singulares características está relacionado con la selección de contenidos, para lo que debemos preguntarnos con anterioridad a qué tipo de formación es la que precisa el docente, es qué tipo de conocimientos y de competencias son los que configuran un perfil docente, aunque admitamos la dificultad que entraña el definir este perfil.

En este sentido, se seleccionan contenidos para este Máster, intentando escoger los que consideramos más básicas para desarrollar la docencia (desde la planificación de la asignatura hasta las



habilidades precisas para la comunicación con el alumnado), pero también aquéllos que ayudarán a profundizar en la misma (contenidos relacionados con tutorías, con nuevas estrategias metodológicas o con el dominio de herramientas para la docencia virtual), o los que sean útiles en los nuevos contextos de movilidad europea tanto entre alumnado como entre profesorado (los concernientes a la docencia en inglés).

La cuestión de la selección de contenidos no queda resuelta sin una correcta secuenciación de los mismos. Ordenarlos no significa colocarlos unos detrás de otros sino cuidar el orden en que se programan y velar por la relación que se establece entre ellos, que resulta de extrema importancia a la hora de encontrar la debida coherencia entre unos y otros y de propiciar que se vaya construyendo un correcto aprendizaje en este sentido.

En cuanto a las competencias precisas que el docente debe adquirir, de las señaladas por Perrenoud (2004), nosotros seleccionamos:

- a.** Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- b.** Gestionar la progresión de los aprendizajes
- c.** Trabajar en equipo
- d.** Participar en la gestión

Hemos analizado también las que la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) fija para las titulaciones de maestros, entendiendo que recoge las más adecuadas para la docencia y observamos que son señaladas (ANECA; 2004): las instrumentales, personales y sistémicas. Por su parte, Zabalza (2003) establece las siguientes:

- a.** Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje
- b.** Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares
- c.** Ofrecer explicaciones comprensibles y bien planificadas
- d.** Manejo de las nuevas tecnologías
- e.** Diseñar metodología y organizar actividades
- f.** Comunicarse y relacionarse con el alumnado



- g.** Autorizar
- h.** Evaluar
- i.** Identificarse con la institución
- j.** Trabajar en equipo.

Hemos intentando tenerlas todas en cuenta, persiguiendo así las siguientes:

- a.** Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje
- b.** Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares
- c.** Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- d.** Manejo de las nuevas tecnologías
- e.** Diseñar metodología y organizar actividades
- f.** Evaluar
- g.** Trabajar en equipo.

Así, teniendo en cuenta la pretensión de la adquisición de estas competencias para el profesorado, la selección y organización de estos contenidos se estructura de la siguiente forma:

Módulo 1. *Iniciación a la docencia universitaria*. Se compone de un total de 14 asignaturas o cursos, de dos créditos cada uno de ellos, de los que el alumnado deberá elegir 12 y que pretenden analizar el proceso enseñanza-aprendizaje desde la globalidad, hasta el análisis de cada uno de sus elementos: metodologías docentes, tutorías, habilidades sociales en el aula, evaluación del alumnado, etc., Así tenemos programadas asignaturas como: "Factores de liderazgo para la docencia universitaria", "La evaluación del alumnado en los nuevos planes de estudio" o "Las tutorías en la universidad. Posibilidades para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje".

Módulo 2. *Practicum*. Los alumnos llevarán a cabo al menos dos sesiones de supervisión pedagógica de la actuación en el aula y análisis de las mismas mediante el asesoramiento de un/a mentor/a. El mentor o mentora es un docente experto que, mediante su inclusión en una bolsa convocada a tal efecto, se ofrece para mentorizar o



supervisar y asesorar al alumno o alumna del máster en su actividad docente.

Las supervisiones pedagógicas que deben realizar los principiantes, supervisadas por los/as correspondientes mentores/as, tienen como objetivo fundamental el poder observar, acompañado de su mentor o mentora, su actuación docente dentro del aula, analizando no sólo los aspectos verbales de su actuación sino también los no verbales. Es condición fundamental que entre una grabación y otra exista un período de tiempo de un mes, ya que tras la observación se acordarán una serie de modificaciones en la actuación del docente principiante, que suponen mejoras, y deben llevarse a cabo durante este período. Es de suma importancia que las conductas observadas en la primera sesión clínica susceptibles de cambio y las modificaciones que el principiante ha llevado a cabo teniendo en cuenta las sugerencias del mentor/a, se reflejen en el protocolo de observación que se le entregará a cada uno de los mentores.

Otra actividad que forma parte del practicum es el diseño y desarrollo, bajo la supervisión del mentor/a, de una actividad de formación de la propia disciplina, como puede ser la organización de unas jornadas, congreso, ponencia, conferencia... Esta actividad podrá realizarse en grupo (se deberá especificar el grado de implicación de cada miembro del grupo y las tareas realizadas por cada uno de ellos); aunque también individualmente, dependiendo de las características de la misma.

Los informes que el mentor o mentora elabore correspondiente a las supervisiones pedagógicas, así como la memoria de la actividad docente organizada por el alumno o alumna, serán entregados a través de un portafolio a la finalización del practicum.

Módulo 3. *Innovación en Docencia Universitaria*. En este módulo el alumnado realizará un número de cursos hasta completar los 8 créditos en que está valorado el módulo. Los cursos se elegirán de la amplia oferta propuesta y estructurada en:

- a.** Formación en Docencia presencial.
- b.** Formación en Docencia en Lengua Extranjera.



- c.** Formación en Enseñanza Virtual.
- d.** Formación para la Investigación y Transferencia de resultados.
- e.** Formación para la Gestión Universitaria.

Forman parte de este módulo asignaturas como: "La enseñanza semipresencial. Como planificar el proceso educativo *on line*", "Pathways to Autonomous Language Learning", "Web 2.0 y redes sociales para la educación", por citar algunas.

Módulo 4. *Investigación en la acción: una enseñanza reflexiva*. Se trata de ampliar conocimientos acerca de la investigación sobre docencia universitaria, como objeto de investigación, a través de un curso diseñado a tal efecto y valorado en 2 créditos. Se pretende en este módulo, no sólo suministrar conocimientos sobre técnicas e instrumentos de investigación apropiados para la actividad docente, sino y sobre todo, hacer ver al profesorado (en este caso, alumnado del máster) que cuando se introduce una modificación en la docencia, evaluando los resultados obtenidos y reflexionando sobre ello, ese docente ya está investigando sobre su docencia.

Módulo 5. *Profundización en la Docencia Universitaria*, en el que se le oferta al alumnado una serie de cursos destinados a este fin, de los que deberá cursar hasta conseguir un total de cuatro créditos.

Módulo 6. *Trabajo de investigación en docencia universitaria*. Como toda investigación, hacerlo sobre la docencia conlleva una serie de pasos que componen el proceso: identificación del problema, clarificación, propuesta de solución, registro de resultados, evaluación y extracción de conclusiones y mejora de la propuesta (Benito y Cruz, 2005). Es importante también asegurarse de la posible generalización de los resultados, utilizando técnicas como la observación, triangulación o la comprobación con otros participantes en el estudio.

Lo más importante, desde nuestro punto de vista, es adquirir el hábito de reflexionar sobre la propia docencia, acercarse a la figura del profesor investigador del que tanto se ha estudiado desde el trabajo de Elliot sobre investigación-acción (1978). Entendemos que mejorar la docencia implica introducir cambios en ella e ir realizando modificaciones a partir de los resultados que se vayan obteniendo. De



ahí que sea ésa nuestra propuesta.

Los alumnos del Máster diseñarán y pondrán en práctica un proyecto de investigación en el aula bajo la tutela de un tutor o tutora de investigación, asignado desde una bolsa de tutores/as de investigación y cuyas funciones serán: guiar el trabajo de investigación en docencia universitaria y supervisar y colaborar en la creación del artículo científico o trabajo de fin de máster.

Esta actividad propuesta, que equivale a diecisiete créditos, consiste en la incorporación de una innovación dentro del aula en la que se implique al alumnado y que suponga una nueva experiencia en la práctica docente. Para ello se diseñará un proyecto de investigación, que se debatirá con el tutor o tutora en cuanto a los elementos del mismo y las circunstancias y condiciones para su desarrollo.

Se espera que este trabajo fin de Máster sea capaz de recoger gran parte de los conocimientos y competencias adquiridos a través de los módulos cursados y que conlleve una reflexión sobre el hacer docente, provocando a su autor o autora datos que le ayuden a introducir innovaciones en sus aulas universitarias. Esta experiencia se plasmará en un artículo de investigación publicable.

*Módulo 7: Defensa del Trabajo de Investigación.* Los alumnos defenderán su trabajo ante un tribunal formado por profesores de la Universidad de Huelva que imparten docencia en el Máster, a través de un acto o evento a través del cual se difundan nuevas prácticas docentes y se debata alrededor de las mismas.

Suele tener lugar mediante la celebración de unas Jornadas de difusión de resultados, que resultan muy dinámicas y enriquecedoras pues no sólo posibilitan el conocer nuevos modos de actuación docentes, sino que de además se hace mediante una dinámica pluridisciplinar ya que participa profesorado de diferentes áreas del saber.

#### **4.4.3. Metodología**

El profesorado universitario, en este caso convertido en alumnado de este Máster, es un colectivo singular, son profesores y profesoras que por momentos se ven obligados a cambiar el papel que desempeñan habitualmente y convertirse en estudiantes, sujeto de prácticas disciplinares y objeto de evaluación.



Creemos que esta peculiar situación ofrece grandes oportunidades para incrementar la capacidad de comprensión de este colectivo hacia sus alumnos y alumnas, puesto que vivencian sus dificultades en la elaboración de tareas, en la presencialidad en el aula, en los criterios de evaluación... Es decir, que las estrategias metodológicas empleadas con ellos, llegan a formar parte de contenido de aprendizaje. A planificar se aprende planificando, a diseñar actividades diseñándolas y a evaluar, evaluando. Pero también sintiéndose beneficiario o víctima de esas acciones didácticas. De ahí que se negocie con los ponentes responsables de cada una de las asignaturas, el compromiso con el desarrollo de unas estrategias metodológicas lo más activas posibles, innovadoras y con diseño de actividades plenamente formativas tanto presenciales como virtuales.

#### **4.4.4. Evaluación del Máster**

La evaluación del Máster en su totalidad recoge la evaluación de cada una de sus partes o módulos. Como ya se ha dicho, el primer módulo del Máster está compuesto por un conjunto de asignaturas básicas, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y los elementos que conforman dicho proceso. Tiene un carácter obligatorio y deben ser cursadas y superadas cada una de ellas. Igualmente sucede con los módulos 3, 4 y 5, constituido cada uno de ellos por asignaturas o cursos relacionados con el título del módulo y que el alumno o alumna selecciona de la oferta que se le hace. Todas estas asignaturas o cursos, de dos créditos cada uno de ellos, tienen un carácter semipresencial, por lo que la evaluación positiva se alcanza mediante la asistencia a la parte presencial de las mismas y la elaboración, con consecución de valoración positiva, de las actividades de evaluación que el profesor o profesora de la asignatura organice, que se hace y evalúa de forma *on line*. Una vez que este módulo esté cursado o simultáneamente a él, se irá confeccionando un *portafolio* que recogerá, además de los informes elaborados por el mentor o mentora sobre sus actuaciones en el aula, las actividades que se han ido elaborando en cada uno de los cursos y que da contenido al módulo 2 del Máster

Conseguida la calificación positiva en los diferentes módulos, el



alumno o alumna debe realizar el trabajo de investigación propuesto por él mismo con la colaboración del tutor o tutora de investigación asignado y defenderlo públicamente, lo cual le reportará la última de las calificaciones que le va a permitir la solicitud y posterior emisión del título del Posgrado por la Universidad de Huelva de "Máster en Docencia Universitaria"

#### **4.5. Conclusiones**

Desde los orígenes de la institución universitaria se le vienen haciendo demandas por parte de la sociedad, que a lo largo de los años ha depositado la confianza en esta institución como garante de la conservación del conocimiento y como gestora de la transformación del mismo. Así tratada la Universidad, es comprensible que estas demandas se incrementen en la actualidad, en momentos en los que aumentan las necesidades sociales con relación a la evolución tecnológica, a la búsqueda y explotación de nuevos recursos o ante la modificación que se viene observando en cuanto a las relaciones sociales. Si a estos datos le unimos los compromisos contraídos con el resto de países europeos para la consecución de objetivos educativos comunes, es fácil concluir que nos encontramos ante un nuevo reto para la Universidad que debe dar cuenta de lo que está haciendo y hacia dónde se dirige en todos los ámbitos que abarca: investigación, gestión, carrera docente, planes estratégicos, sistemas de garantía de calidad, etc.,

La universidad constituye un escenario complejo y multidimensional en el que coinciden y se entrecruzan influencias diversas (Zabalza, 2003). El escenario didáctico está protagonizado básicamente por el profesorado y el alumnado, pero éstos están condicionados al mismo tiempo por el propio contexto institucional (espacios, tiempos, recursos...) además de por los currículos de las diferentes titulaciones. Cada universidad debería evaluar los componentes de su capital humano, su capital estructural y su capital relacional (Pulido, 2009). En este entramado de elementos que concierne a la institución universitaria y desde los cuales puede y debe mejorarse a la sociedad, hemos seleccionado uno de ellos que consideramos de vital importancia para conseguir logros y unificar y comprometer a ese



triple capital. Se trata de la docencia universitaria, más concretamente la formación para la docencia universitaria.

Esta inquietud fue la que impulsó a nuestro Vicerrectorado de Formación del Profesorado e Innovación a diseñar un plan de estudios formal para ocuparse de la formación docente y que se vio realizada en la organización de un Máster en Docencia Universitaria que la Universidad de Huelva que está ya en su 4ª edición.

Hemos descrito hasta aquí su estructura y currículum y creemos (ante las valoraciones que de estos estudios hacen sus usuarios), que se trata de la fórmula más idónea para proporcionar al profesorado universitario las herramientas precisas que le ayuden a gestionar el aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

## REFERENCIAS

- ANECA (2004). La adecuación de las titulaciones de maestro al EEES. <<http://www.aneca.es>>.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea
- Ederer, P.; Schuller, P. y Willms, S. (2008). *University Systems Ranking: Citizens and Society in the Age of the Knowledge*. The Lisbon Council.
- Elliot, J. (1978). "What is action-research in schools?" *Journal of Curriculum Studies*, 10 (4): 355-357.
- ENQUA (2005). Criterios y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior
- Michavila, F. (2001). *La salida del laberinto. Crítica urgente de la universidad*. Madrid: Editorial Complutense.
- Pérez Gómez, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Consejería de Educación de Cantabria.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- Pulido, A. (2009). *El futuro de la Universidad*. Madrid: Ediciones Delta
- Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Académica
- Valcárcel, M. (Coord.) (2004). *La preparación del profesorado*



*universitario para la Convergencia Europea en Educación Superior.*  
Universidad de Córdoba

Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Madrid: Narcea

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario.* Madrid: Narcea

## **5. DEL APRENDIZAJE DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS A LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE**

**Albert Arbós Bertran**

**Mireia Tintoré Espuny**

Universidad Internacional de Catalunya

### **5.1. Introducción**

El presente trabajo pretende analizar los factores que influyen en el aprendizaje organizativo de las empresas, y muy particularmente en el aprendizaje de las instituciones educativas.

Para empezar habría que señalar que existe consenso entre los académicos y consultores de empresa respecto a que el aprendizaje organizativo no es igual a la suma de los aprendizajes individuales: puede ser mayor o menor. Sin embargo, en lo que concierne al estudio del aprendizaje organizativo y las "organizaciones que aprenden", no existe ni mucho menos una respuesta única a las cuestiones planteadas. Como señalaba Kim en 1993, y nosotros podemos señalar hoy en día, falta mucho trabajo empírico y conceptual por hacer y sigue sin haber consenso sobre cómo crear una "organización que aprende".

El análisis de la bibliografía española y extranjera aporta elementos muy interesantes. Nos muestra la escasa unidad entre tendencias, la proliferación de definiciones y conceptos así como la aparición de nuevas corrientes cuando todavía no se han consolidado las anteriores. Una conclusión que se atisba y que creemos interesante destacar aquí es la necesidad que manifiestan numerosos autores en el sentido de crear un concepto que englobe y supere a las "organizaciones que aprenden" y se acerque más a las comunidades de aprendizaje (Argyris y Schön, 1978; Senge, 1990; Fullan, 1993; Leithwood y Louis, 1998; Dibbon, 1999; Martínez Pérez, 1999; Bolívar, 2000a, 2001b;



Mitchell y Sackney, 2001; Mulford, Silins y Leithwood, 2004; Gairín, 2004, 2008).

Dedicaremos las páginas que siguen a estudiar qué factores favorecen más el aprendizaje organizativo y cuáles lo dificultan. Analizaremos también hasta qué punto dichos factores se manifiestan de la misma manera en el caso de las instituciones educativas y les permiten evolucionar hacia las comunidades de aprendizaje.

## ***5.2. Factores que favorecen el aprendizaje organizativo en las empresas***

Es evidente que la sociedad del conocimiento en la cual nos desenvolvemos hace más necesaria que nunca la necesidad de apostar por el aprendizaje organizativo y las comunidades de aprendizaje. Por otra parte, el estudio de la evolución experimentada por estos campos de estudio nos muestra escasa unidad de criterios y muchos interrogantes todavía por explorar lo cual requiere buscar algún tema común que nos permita avanzar hacia la consecución de comunidades de aprendizaje.

Ese elemento común puede ser el estudio de los factores que influyen en el aprendizaje organizativo pues parece existir consenso entre los estudiosos al considerar que independientemente de dónde y cómo se produzca el aprendizaje organizativo, la forma práctica de actuar consiste en desarrollar los elementos que facilitan el aprendizaje y eliminar los que lo dificultan (Argyris y Schön, 1996; Senge et al., 1999; Crossan, Lane y White, 1999; Bapuji y Crossan, 2004; Naot, Lipshitz y Popper, 2004; Rebelo y Gomes, 2008).

Para determinar cuáles son los principales elementos facilitadores vamos a elaborar una relación por autores para poder extraer, si es posible, algunas conclusiones tal como se pone de manifiesto en la tabla que introducimos a continuación:



Autor-es	Facilitador-es	Número de autores que citan este facilitador <sup>97</sup>
Gómez Llera y Pin (1993), Llano (1996), Örténblad (2004), Antonacopoulou (2004).	Práctica Existencia de maestros	4
Peters y Waterman (1983), Fiol y Lyles (1985), <b>Senge (1990)</b> , Leithwood (1992 y ss), Pearn et al. (1995), Argyris y Schön (1996), <b>Llano (1996)</b> , Garavan (1997), Kaufmann (1997), Tran (1998), Easterby-Smith et al (1999), <b>Osteraker (1999)</b> , Gairín (2000). Bolívar (2000), Martín Bris (2000), <b>Hall (2000 y 2001)</b> , Lipshitz et al. (2002), Schein (2003), Martínez y Ruiz (2004), Bapuji y Crossan (2004), Örténblad (2004), Pérez, Montes y Vázquez (2004), Becker (2005), <b>Bratianu et al. (2006)</b> , Rodríguez Antón y Trujillo Reyes (2007), <b>Collinson (2008)</b> , <b>Branson (2008)</b> , Rebelo y Gomes (2008), <b>Rowley y Gibbs (2008)</b> .	Cultura y clima de la organización (en negrita quienes señalan específicamente que la cultura ha de estar basada en valores)	29
Andreu y Ciborra (1996), Dibbon (1999), Vélaz et al. (2004), Bratianu et al. (2006), Gairín y Rodríguez (2007).	Facilitadores tecnológicos	5
Leithwood (1992 y ss), Schein (1993), Gómez Llera y Pin (1993), Dixon (1994), Nonaka y Takeuchi (1995), Marquardt (1996), Senge (1996), Argyris y Schön (1996), Llano (1996), Kaufmann (1997), Bass (2000), Bolívar (2000a y b; 2001 a,b y c), Villa (2000), Hall (2000), Mitchell y Sackney (2001), Johnson (2002), Mulford, Silins, Leithwood (2004), Bapuji y Crossan (2004 <sup>98</sup> ), Leithwood, Louis et al.(2004), Leithwood y Jantzi (2002 y 2005), Bratianu et al.(2006, 2007); Rodríguez Antón y Trujillo Reyes (2007); Rebelo y Gomes (2008).	Liderazgo	23
Senge (1990), Johnson (2002), Bratianu et al. (2006).	Existencia de una visión y misión en la organización	3
Schein (1993), Pérez López (1996), Tran (1998).	Motivación para aprender	3



Fiol y Lyles (1985), Bapuji y Crossan (2004).	Estrategia	2
Fiol y Lyles (1985), Nonaka y Takeuchi (1995), Argyris y Schön (1996), Garavan (1997), Mitchell y Sackney (2001), Lipshitz et al. (2002), Bapuji y Crossan (2004), Örténblad (2004), Martínez y Ruiz (2004), Rodríguez Antón y Trujillo Reyes (2007), Rebelo y Gomes (2008).	Estructura	11
Fiol y Lyles, (1985), Pearn (1994), Lipshitz et al. (2002), Bapuji y Crossan (2004), Antonacopoulou (2004), Rodríguez Antón y Trujillo Reyes (2007).	Contexto	6
Bapuji y Crossan (2004).	Estadio en que se encuentra la organización	1
Bapuji y Crossan (2004).	Recursos	1
Leithwood (1992 y ss), Nonaka y Takeuchi (1995), Argyris y Schön (1996), Senge (1996), Llano (1996), Moreno Peláez (1997), Tran (1998), Villa y Yániz(1999), Bolívar (2000), Hall (2000), Schein (2003), Örténblad (2004), Pérez, Montes y Vázquez (2004 <sup>99</sup> ), Rodríguez Antón y Trujillo Reyes (2007).	Trabajo en equipo	14
Senge (1990), Nonaka y Takeuchi (1995), Argyris y Schön (1996), Sandine (1996), Martin Bris (2000), Bolívar (2000), Martin (2007).	Comunicación	7
Albrecht (2002), Goleman (2006), Collinson (2008).	Inteligencia emocional	3

**(29) (30) (31)**

**Tabla 1.** Factores que facilitan en mayor medida el aprendizaje según una selección de autores significativos.

Fuente: Elaboración propia en base a la bibliografía consultada.

Una primera revisión de la bibliografía nos ha mostrado que los facilitadores del aprendizaje más citados por los estudiosos del aprendizaje organizativo a nivel empresarial son los siguientes: un adecuado liderazgo -disperso y transformacional-, el trabajo en equipo y una cultura organizativa basada en valores y favorable al aprendizaje. Además, se consideran también factores importantes la existencia de estructuras flexibles, la capacidad de aprender de la propia práctica y practicar lo aprendido, una buena comunicación dentro de la empresa, los facilitadores tecnológicos y un largo etcétera de facilitadores variados. Nuestro trabajo busca centrarse en las instituciones de enseñanza, y en ese campo los autores que proceden del mundo de la educación (Leithwood, Mulford, Silins, Dibbon, Gairín,



Bolívar...) muestran resultados muy similares, si bien es verdad que en este caso podemos citar como diferencia que la mayor parte de estudios empíricos realizados tienen que ver con el liderazgo educativo.

La tabla muestra que los facilitadores más citados son la cultura organizativa, destacada por veintinueve autores -incluimos a aquellos autores que destacan que dicha cultura ha de estar basada en valores-; el liderazgo, citado por veintitrés autores; y el trabajo en equipo, citado por catorce autores. Sigue en orden de importancia la estructura, citada específicamente por once autores.

Somos conscientes de que esta tabla tiene limitaciones en dos sentidos. Por una parte no aparecen todos los autores que tratan el tema del aprendizaje organizativo -aunque sí los más significativos a nivel internacional-, y por otra se han incorporado autores españoles que han tratado el tema aunque posiblemente alguno de los estudios no tenga la relevancia de sus homólogos extranjeros. Tratándose de un estudio realizado en España, nos parece importante esta aproximación a la teoría teniendo en cuenta los trabajos de nuestros compatriotas y de ahí que los hayamos incluido en el cómputo.

La bibliografía consultada enumera gran cantidad de facilitadores. Ninguno de ellos genera aprendizaje organizativo por sí mismo y todos están absolutamente interconectados. Cada uno de estos facilitadores ha de tener asimismo unas características que destacaremos más adelante (gráfico 1).

Como conclusión podemos señalar que existen tres elementos que facilitan extraordinariamente el aprendizaje en las organizaciones. Esos elementos son los mismos para el caso de las organizaciones educativas. La tabla a partir de la cual se ha llegado a esta conclusión no pretende ser exhaustiva pues evidentemente podría completarse y ampliarse mucho más, pero sí aspira a ser significativa. En este sentido, consideramos que una cultura organizativa centrada en torno a valores, el liderazgo transformacional, y el trabajo en equipo son los factores que más influyen en el aprendizaje organizativo.

Una cultura que favorezca el aprendizaje de la organización ha de incorporar el liderazgo transformador y el trabajo en equipo; también



ha de incorporar la flexibilidad, buena comunicación, motivaciones de índole superior, confianza, y un largo etcétera de características que son otras tantas facilitadoras del aprendizaje. Por este motivo merece la pena señalar que ninguno de estos elementos facilitadores produce el aprendizaje organizativo por sí solo. Se necesita la integración entre un número significativo de estos elementos que facilitan el aprendizaje y muy especialmente la presencia de los tres factores señalados como los más importantes.

Por último, hemos de remarcar que los factores que facilitan el aprendizaje están siempre muy relacionados: no se puede hablar de liderazgo disperso sin referirnos a una cultura participativa, no podemos hablar de trabajo en equipo sin referirnos a la existencia de líderes intermedios o de una buena comunicación. En última instancia, todos estos elementos se hacen presentes en las personas que componen una organización, y muy especialmente en sus líderes: en ellos hemos de ver los valores que queremos contemplar en la organización (Collinson, 2008).

### **5.3. *Dificultades e inhibidores del aprendizaje organizativo***

Muchos autores que han estudiado el campo que nos ocupa coinciden en señalar la enorme dificultad que entraña llegar a ser una organización inteligente:

"Probablemente, las lecciones más importantes que he aprendido giran alrededor de la increíble complejidad de las dificultades de crear 'organizaciones que aprenden' o de tratar de influir sobre la tensión existente entre un interés terriblemente importante en este tipo de transformación organizativa y la tentación de las 'modas pasajeras', en las que las organizaciones buscan soluciones simples para dificultades extremadamente complejas".(Fulmer y Keys, entrevista a Peter Senge, 1999: 31)

Las primeras dificultades prácticas con las que se toparon los estudiosos del aprendizaje organizativo tienen que ver con el tiempo de implementación. Convencidos de la necesidad de crear organizaciones inteligentes, las investigaciones iniciales elaboraron



modelos para facilitar el aprendizaje en las empresas y seguidamente ayudaron a emprender los cambios sugeridos. Esto puso de manifiesto una dificultad no prevista: el tiempo que requieren los cambios.

Los profesionales de la educación saben la cantidad de tiempo y dedicación que requiere el aprendizaje individual. Lo mismo ocurre, corregido y aumentado, cuando pretendemos el cambio organizativo. Este elemento no fue tenido en cuenta por los investigadores en torno a las "organizaciones que aprenden" y se convirtió en un factor de desánimo y escepticismo que llevó a algunos a considerar que no era posible conseguir una organización inteligente.

También debemos considerar el tiempo en lo que hace referencia a las investigaciones. Se echa en cara a los investigadores la falta de trabajo empírico sobre "organizaciones inteligentes". Quien hace esto, no se da cuenta de que unos pocos años de cambio o mejora no son suficientes para sostener una investigación y para extraer conclusiones que expliquen y comprueben si verdaderamente se ha producido aprendizaje organizativo y éste es "sostenible" en el tiempo.

Además del tiempo de implementación, hay que considerar los obstáculos que las propias organizaciones se colocan a ellas mismas. Muchas veces las organizaciones se convierten en sus peores enemigos por dos motivos:

- Porque crean obstáculos que pueden retrasar e incluso inhibir su propio aprendizaje (barreras y rutinas defensivas).
- Porque no desarrollan los elementos facilitadores que hay que desarrollar y que hemos estudiado en el apartado anterior.

Efectivamente, todos los factores que hemos relacionado como facilitadores de aprendizaje, pueden convertirse en limitadores del mismo: la cultura o el liderazgo pueden limitar el aprendizaje si no poseen las características que hemos descrito anteriormente. Lo mismo ocurre si falta trabajo en equipo, la comunicación no es correcta o la organización carece de valores que contribuyan al desarrollo de las personas. En todos estos casos, las organizaciones se convierten en sus peores enemigos y no hay que buscar obstáculos fuera.



Como resumen de todas las barreras detectadas en la revisión de la bibliografía, proponemos una tabla con los principales obstáculos internos que han señalado algunos autores -muchos de ellos españoles- analistas del tema. En este caso nos centramos en obstáculos ligados con las organizaciones educativas dado que poseen unas características distintivas que merecen ser desatacadas. Sin embargo, las grandes barreras son iguales o muy similares para el caso de empresas de otros ámbitos.

Podemos comprobar que existen algunas barreras más significativas pues son citadas por muchos autores. En concreto, la actitud soberbia y cerrada al aprendizaje, junto al individualismo y aislamiento profesional para poder trabajar en equipo, son las barreras más citadas y las primeras que se tienen que superar si se pretende un adecuado aprendizaje organizativo. Le siguen, por orden de importancia, la actitud de resistencia al cambio, reactividad o parálisis -en definitiva, la falta de innovación y creatividad- y, por último, la mala dirección, dirección burocratizada o conceptos similares que sugieren un inadecuado liderazgo. Vemos pues que -desde una perspectiva negativa- vuelven a surgir en este apartado los temas de liderazgo, cultura (innovadora y colaborativa) y trabajo en equipo que hemos señalado como principales facilitadores del aprendizaje. A estos factores internos que dificultan el aprendizaje, hay que sumar múltiples factores externos que pueden constituir retos a superar o por el contrario pueden convertirse en lastre para las organizaciones: el contexto social, las leyes y directrices de organismos de la administración o los competidores externos.

<b>Obstáculos</b>	<b>Autores que citan este obstáculo</b>
Obstáculos de tipo individual y de equipo	
Exceso de arrogancia del profesorado 1. Confianza ciega en su inteligencia, lo que provoca dificultad para aprender del error. Síndrome del enemigo externo. 2. Confianza ciega en el conocimiento, lo que provoca dificultad para aprender de la práctica.	Argyris (1986,91,99) Bolívar (2000) Senge (2000) García Morales (2005)
Actitud cerrada al aprendizaje. Mecanización de la enseñanza, rutinización.	Bolívar (2000) Santos Guerra (2000)
	Dibbon (1999)



Aislamiento e insularidad, falta de colaboración y trabajo en equipo, individualismo.	Bolívar (2000) Santos Guerra (2000) García Morales (2005)
Desmotivación del profesorado. Falta de retos.	Santos Guerra (2000) García Morales (2005)
Falta de perspectiva sistémica. "yo soy mi puesto".	Senge (1990)
Existencia de barreras interdepartamentales.	Martínez Pérez (1999)
<b>Obstáculos relacionados con la dirección</b>	
Mala dirección, supervisión temerosa de los cambios, dirección gerencialista o burocratizada.	Antúnez (1994) Santos Guerra (2000) Bratianu (2007 <sup>a</sup> )
Planificación y control excesivamente centralizado.	Martínez Pérez (1999)
Toma de decisiones excesivamente centralizadas.	Martínez Pérez (1999)
Gestión inadecuada de los recursos humanos.	Martínez Pérez (1999)
<b>Obstáculos de la organización</b>	
Falta de compromiso estratégico con el aprendizaje. Resistencia al cambio, actitud de cierre personal o institucional, reactividad, parálisis, compromiso con el estatus presente.	Antúnez (1994) Martínez Pérez (1999) Dibbon (1999) Santos Guerra (2000) García Morales (2005)
Escasez de recursos temporales o materiales para el cambio. Falta de tiempo para reflexionar.	Antúnez (1994) Dibbon (1999) Martínez Pérez (1999)
Aparición de rutinas defensivas organizativas.	Martínez Pérez (1999)
Masificación de alumnos.	Santos Guerra (2000)
Problemas de recopilación, tratamiento y transferencia de la información.	Martínez Pérez (1999)
Acción sindical meramente reivindicativa.	Santos Guerra (2000)
Mala comunicación.	García Morales (2005)
Barreras contra la acción educativa: excesivo énfasis en la competición.	García Morales (2005)
Inexistencia de formación continuada.	García Morales



Inexistencia de formación continuada.	(2005)
Falta de veracidad.	García Morales (2005)
Falta de compromiso.	García Morales (2005)

**Tabla 2.** Obstáculos internos que bloquean el aprendizaje en las organizaciones educativas

Fuente: Elaboración propia en base a los autores citados.

Frente a estas dificultades, la actitud proactiva y veraz en las organizaciones permite superar las limitaciones al aprendizaje, que muchas veces crean ellas mismas. Además, ciertas condiciones contextuales dificultan la aparición de comportamientos defensivos. Por ejemplo la satisfacción personal, el clima de confianza, mejores medios de comunicación, menor distancia jerárquica y estabilidad laboral (Suñé, 2004) pueden citarse como las principales condiciones del interior de una empresa que dificultan la aparición de barreras.

#### **5.4. Conclusiones**

El estudio de la bibliografía no permite afirmar con alto grado de seguridad que los factores más favorables para crear condiciones de aprendizaje en una organización son el trabajo en equipo, un liderazgo por lo menos de tipo transformacional y una cultura basada en valores en la que los individuos se alineen con esos valores.

Respecto a los elementos que dificultan el aprendizaje de las organizaciones, podemos señalar factores externos relacionados con el contexto y otros factores internos de entre los que destacan las barreras y rutinas defensivas que crean las propias organizaciones. Parece que las principales barreras al aprendizaje son internas y tienen que ver con el comportamiento defensivo de los miembros de la organización.

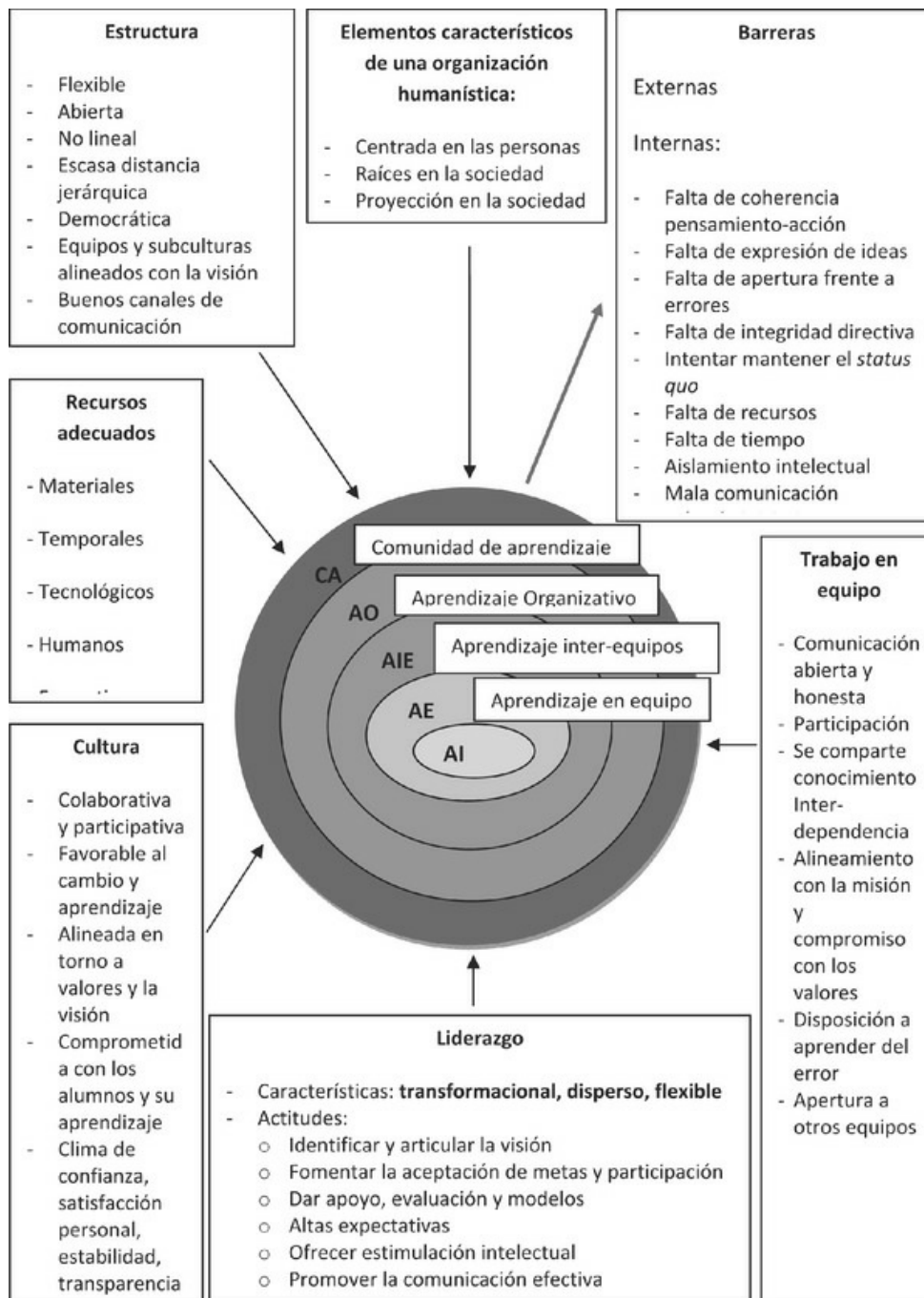
El estudio realizado permite destacar también que los elementos facilitadores e inhibidores del aprendizaje que señalan los diversos autores, son idénticos tanto para el caso de las organizaciones empresariales como para ese otro tipo de organización empresarial que son las instituciones educativas. El conocimiento de estos factores ha de permitir identificar y hacer desaparecer los inhibidores de aprendizaje y sustituirlos por facilitadores, lo que Pearn (1994) explica



necesario echar por la borda el lastre (los inhibidores) y utilizar los elementos que permiten la ascensión (los facilitadores).

Finalizamos esta comunicación con la incorporación de un gráfico que sintetiza y define la mayor parte de elementos que permiten aprender a las organizaciones, y avanzar hacia la constitución de comunidades de aprendizaje. La gráfica muestra la expansión del aprendizaje - y el conocimiento - desde el nivel individual hasta llegar a la comunidad de aprendizaje "en la que todos aprenden de todos y en la que todos comparten valores" (Gairín, 2008). Se muestran los factores que favorecen el aprendizaje y los que lo inhiben, así como los elementos correspondientes a cada factor. En otra investigación (Tintoré, 2010) se ha tomado este gráfico como modelo para elaborar un cuestionario que permite analizar el estado de aprendizaje de una institución educativa. La cultura colaborativa, el liderazgo transformacional y distribuido y el trabajo en equipo han de estar desarrollados a un buen nivel para lograr un mejor aprendizaje organizativo. La presencia de dichos elementos permite suponer que las barreras al aprendizaje son escasas.





**Gráfico 1:** Factores que favorecen y dificultan el aprendizaje organizativo.

## REFERENCIAS

- Albrecht, K. (2002). *The power of minds at work: Organizational intelligence in action* AMACOM Div. American Mgmt Assn.
- Andreu, R., y Ciborra, C. (1996). Organizational learning and core capabilities development: The role of IT. *Journal of Strategic Information Systems*, 5(2), 111-127.



- Antonacopoulou, E. (2004). On the virtues of practising scholarship: A tribute to Chris Argyris, a 'timeless learner'. *Management Learning*, 35(4), 381.
- Antúñez, S. (1994). ¿Qué podemos hacer para mejorar la participación en los equipos de profesoras y profesores? *Aula*, (28-29), 49-52.
- Argyris, C. (1986). Skilled incompetence. *Harvard Business Review*, 64 (5), 74-79.
- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, 69 (3), 99-109.
- Argyris, C. (1994). Goods communication that blocks learning. *Harvard Business Review*, 72(4), 77-85.
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning*. (2ª edición, 1ª 1993) Oxford: Blackwell Publishers.
- Argyris, C. y Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Argyris, C. y Schön, D. A. (1996). *Organizational learning. 2. Theory, method, and practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Bapuji, H., y Crossan, M. (2004). From questions to answers: Reviewing organizational learning research. *Management Learning*, 35 (4), 397-417.
- Bass, B. M. (2000). *El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden*. Comunicación presentada al III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Liderazgo y Organizaciones que Aprenden, *Actas III Congreso Internacional Liderazgo y Organizaciones que aprenden*. Bilbao: Mensajero. 331-361.
- Becker, K. (2005). Individual and organizational learning: Directions for future research. *International Journal of Organizational Behavior*, 9 (7), 659-670.
- Bolívar, A. (2000a). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y realidades*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bolívar, A. (2000b). *El liderazgo compartido según Peter Senge*. Comunicación presentada al III Congreso Internacional sobre Dirección de centros educativos. *Actas III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Liderazgo y Organizaciones que Aprenden*. Bilbao: Mensajero. 459-471.



- Bolívar, A. (2001a). *Liderazgo educativo y reestructuración escolar*. Comunicación presentada en el I Congreso Nacional sobre liderazgo en el sistema educativo español. *Actas I Congreso Nacional Sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español*, Departamento de Educación Universidad de Córdoba. 95-130.
- Bolívar, A. (2001b). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica. *Contexto Educativo: Revista Digital De Investigación y Nuevas Tecnologías*, (18)
- Bolívar, A. (2001c). ¿Qué dirección es necesaria para promover una organización que aprenda? *Organización y Gestión Educativa*, (1), 13-18.
- Branson, C. M. (2008). Achieving organisational change through values alignment. *Journal of Educational Administration*, 46(3), 376.
- Bratianu, C. (2007). The learning paradox and the university. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 2(4), 375-386.
- Bratianu, C.; Jianu, I. y Vasilache, S. (2006). *Integrators for organizational intellectual capital*. Disponible en [http://www.knowledgedynamics.ro/wp-content/uploads/2008/02/11\\_best\\_paper\\_award.pdf](http://www.knowledgedynamics.ro/wp-content/uploads/2008/02/11_best_paper_award.pdf) [Consultado 27 enero de 2009].
- Collinson, V. (2008). Leading by learning: New directions in the XXI century. *Journal of Educational Administration*, 46(4), 443-460.
- Crossan, M.; Lane, H. W. y White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522-537.
- Dibbon, D. (1999). *Stages of growth in the organizational learning capacity of schools*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Toronto, Toronto.
- Dixon, N. M. (1994). *The organizational learning cycle. How we can learn collectively*. Londres: McGraw Hill.
- Easterby-Smith, M.; Araujo, L. y Burgoyne, J. (1999). *Organizational learning and the learning organization: Developments in theory and practice*. Londres, Thousand Oaks, Nueva Delhi: Sage Publications Inc.
- Edmonson y Moingeon (2004). From organizational learning to learning organization. En C. Grey y E. Antonacopoulou (Eds.), *Essential*



*readings in management learning* (pp. 21-37) Londres: Sage Publications Inc.

Fiol, C. M. y Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.

Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6).

Fulmer, R.M. y Keys, B.J. (1999). Una conversación con Peter Senge: Nuevos desarrollos en el aprendizaje organizativo. *Harvard Deusto Business Review*, 92, 22-31.

Gairín Sallán, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, (27), 31-85.

Gairín Sallán, J. (2004). Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones educativas. *Dirección para la innovación: Apertura de los centros a la sociedad del conocimiento*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto - Mensajero, 77-128

Gairín Sallán, J. (2008). Las comunidades formativas de aprendizaje en el contexto institucional

Gairín Sallán, J. y Rodríguez Gómez, D. (2007). La formación permanente de directivos escolares mediante procesos de creación y gestión de conocimiento. Comunicación publicada en *Actas Del I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*, ICE Universidad de Barcelona. 226-239.

Garavan, T. (1997). The learning organization: A review and evaluation. *The Learning Organization*, 4(1), 18-29.

García Morales, V. J. (2005). Análisis de las barreras del aprendizaje organizacional desde la perspectiva de los centros educativos. *Dirección y Organización: Revista de Dirección, Organización y Administración de Empresas*, 46-63.

Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós.

Gómez Llera, G. y Pin Arboledas, J. R. (1993). *Dirigir es educar: El gobierno de la organización y el desarrollo de sus recursos directivos*. Madrid: McGraw Hill.

Hall, B. P. (2000). *El desarrollo de valores y las organizaciones que aprenden*. Comunicación presentada en III Congreso Internacional



sobre Dirección de Centros Educativos. Liderazgo y Organizaciones que Aprenden. *Actas III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: Mensajero. 27-53.

Hall, B. P. (2001). Values development and learning organizations. *Journal of Knowledge Management*, 5(1), 19-32.

Johnson, J. R. (2002). Leading the learning organization: Portrait of four leaders. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(5), 241-249.

Kaufmann, A. E. (1997). Liderazgo transformador y formación continua. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 77-78, 163-184.

Kim, D. H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, (Fall 1993), 37-50.

Leithwood, K. A. (1992). Transforming leadership. The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.

Leithwood, K. A. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de educación*, (304), 31-60.

Leithwood, K. A. (2000). *Understanding schools as intelligent systems*. Stamford, CT: JAI Press.

Leithwood, K. A. (2004). A review of the research. Educational leadership. *The Laboratory of Student Success*, 1-30.

Leithwood, K. A. y Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership. *Journal of Educational Administration*, 40 (4), 368-389.

Leithwood, K. A. y Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. *The Essentials of School Leadership*, 31-43.

Leithwood, K. A. y Louis, K. S. (1998). From organizational learning to professional learning communities. *Organizational learning in schools* (pp. 278-283). Lisse (Holanda): Swets and Zeitlinger Publishers.

Leithwood, K. A.; Louis, K. S.; Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). Executive summary. How leadership influences student learning. *Learning from Leadership Project, the Wallace Foundation*.

Lipshitz, R.; Popper, M. y Friedman, V. J. (2002). A multifacet model of organizational learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 38(1), 78-98.

Llano, A. (1996). Organizaciones inteligentes en la sociedad del



conocimiento. *Cuadernos Empresa y Humanismo* nº 61. Pamplona: Universidad de Navarra, Facultad de Filosofía y Letras.

Martín Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 103-117.

Martín, I. (2007). Retos de la comunicación corporativa en la sociedad del conocimiento: De la gestión de información a la creación de conocimiento organizacional. *Signo y Pensamiento*, (51), 52-65.

Martínez León, I. y Ruiz Mercader, J. (2004). *Medida del aprendizaje en las organizaciones y su influencia sobre los resultados*. Comunicación presentada en el XIV Congreso Nacional De ACEDE, "Conocimiento y Competitividad", Murcia (paper).

Martínez Pérez, J. F. (1999). *Factores que dificultan el aprendizaje organizativo*. Comunicación publicada en *La Gestión de la Diversidad: XIII Congreso Nacional, IX Congreso Hispano-Francés*, Logroño (La Rioja). , 2, 671-676.

Mitchell, C. y Sackney, L. (2001). Building capacity for a learning community. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (19), 394-398.

Moreno Peláez, F. (1997). Aprendizaje organizativo y generación de competencias. *Reis: Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (77-78), 247-262.

Mulford, W.; Silins, H. y Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for organizational learning and improved student outcomes*. En Kluwer Academic Publishers (Ed.), *Studies in Educational Leadership Volume 3*, Dordrecht (Holanda): Springer.

Naot, Y. B. H. ; Lipshitz, R. y Popper, M. (2004). Discerning the quality of organizational learning. *Management Learning*, 35(4), 451-472.

Nonaka I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. (1ª ed. Española. 1ª edición inglesa, 1995). México: Oxford University Press.

Örtenblad, A. (2004). The learning organization: Towards an integrated model. *The Learning Organization*, 11(2), 129-144.

Osteraker, M. G. (1999). Measuring motivation in a learning organization. *The Journal of Workplace Learning*, 11(2), 73-77.



- Pearn, M. (1994). Tools for a learning organization. *Management Development Review*, 7(4), 9-13.
- Pearn, M.; Roderick, C. y Mulrooney, C. (1995). *Learning organizations in practice*. Berkshire, Inglaterra: McGraw Hill.
- Pérez López, J. A. (1996). *Fundamentos de la dirección de empresas*. (1ª edición 1993). Madrid: Rialp.
- Pérez S.; Montes, J. M. y Vázquez, C. (2004). Managing knowledge: The link between culture and organizational learning. *Journal of Knowledge Management*, 8(6), 93-104.
- Peters, T.J. y Waterman, R.H. (1983). *En busca de la excelencia*. Barcelona: Folio.
- Rebelo, T. M. y Gomes, A. D. (2008). Organizational learning and the learning organization. Reviewing evolution for prospecting the future. *The Learning Organization*, 15(4), 294-308.
- Rodríguez Antón, J. M. y Trujillo Reyes, J. C. (2007). ¿Las universidades son organizaciones que aprenden adecuadamente? *Universia Business Review*, (15), 100-119.
- Rowley, J. y Gibbs, P. (2008). From learning organization to practically wise organization. *The Learning Organization*, 15(5), 356-372.
- Sandine, B. (1996). Communication and the learning organization. Comunicación presentada en el *Annual Meeting of the Speech Communication Association*, San Diego (CA) (paper).
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Schein, E. H. (2003). On dialogue, culture, and organizational learning. *Reflections*, 4(4), 27-38.
- Senge, P. M. (1992). *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. (1ª edición española, [1ª edición inglesa, 1990]). Buenos Aires: Granica.
- Senge, P. M. (1996). Leading learning organizations: The bold, the powerful and the invisible. In Goldsmith and Hesselbein (Eds.) *The Peter Drucker Foundation (Ed.), El líder del futuro* (1ª ed.). Nueva York: Jossey Bass.
- Senge, P. M.; Roberts, C.; Ross, R. B.; Smith, B. J. y Kleiner, A. (1999). *La quinta disciplina en la práctica. Cómo construir una organización inteligente*. (1ª edición española [4ª reedición]).



Barcelona: Granica.

Suñé Torrents, A. (2004). *El impacto de las barreras de aprendizaje en el rendimiento de las organizaciones*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Politècnica de Catalunya.

Suñé Torrents, A.; Mundet, J.; Sallán, J.M. y Fernández Alarcón, V. (2004). *¿Qué condiciones favorecen la aparición de comportamientos defensivos en las organizaciones?* Comunicación presentada en el VIII Congreso de Ingeniería de organizaciones, Leganés 9 y 10 de septiembre de 2004. Reproducido en las *Actas del VIII de Ingeniería de organizaciones*, 975-985.

Tintoré, M. (2010). *Las Universidades como organizaciones que aprenden. El caso de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya*. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya.

Tran, D. (1998). The role of the emotional climate in learning organizations. *The Learning Organization*, 52(27), 99-103.

Vélaz, I.; Mas, M. y Corrales, A. (2004). Dirección de empresas en la economía del conocimiento. *Cuadernos Empresa y Humanismo nº 90*. Pamplona: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Navarra.

Villa, A. (coord.) (2000). *Liderazgo y organizaciones que aprenden. Actas del III congreso internacional sobre dirección de centros educativos*. Bilbao: Mensajero. Universidad de Deusto.

Villa, A. y Yániz, C. (1999). Aprendizaje organizativo y desarrollo profesional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(1), 1.

## **6. LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MÁLAGA**

**Rafael Gutiérrez Cruz**

**Antonio Olmedo Narbona**

Centro del Profesorado de Málaga

### **6.1. Introducción**

La gestión del conocimiento, como técnica de organización es algo todavía novedoso, sobre lo que no existe ni un cuerpo de doctrina bien establecido ni algo que pudiera ser considerado como un conjunto completo de buenas prácticas de referencia (Rivero:2002).



Partir de un modelo común, que permita: compartir una visión acerca de qué es la gestión del conocimiento, cómo se aplica, cuáles son los significados de los distintos conceptos y establecer un lenguaje común que facilite el entendimiento. Para ello, es preciso elegir el modelo y proceder a su asimilación por parte de quienes vayan a implicarse en proyectos relacionados con esta materia.

La mayoría de los modelos organizacionales para la Gestión del Conocimiento tienen elementos en común, entre los que se encuentran el liderazgo, estrategia, estructura, procesos, personas y resultados. Estos elementos están presentes en los modelos de calidad total, entre ellos, el Modelo Europeo de Excelencia de la EFQM (32) .

El Modelo Europeo de Excelencia de la EFQM se puede comprobar que constituye un elemento de estímulo y apoyo a la gestión del conocimiento. De manera explícita a través de su definición de los conceptos fundamentales de la excelencia, este modelo reconoce que para alcanzar un máximo rendimiento, las organizaciones necesitan gestionar y compartir sus conocimientos en el contexto de una cultura orientada hacia el aprendizaje, innovación y mejora continua. Benavides (33) (2003).

Hay puntos de contacto entre Gestión del Conocimiento y Gestión de la Calidad, como son:

- Son intangibles.
- Son procesos integradores. Se deben contemplar en todos los procesos claves de la organización.
- La gestión de la información es un elemento vertebrador de ambos.
- Todo el personal de la organización está involucrado en base al comportamiento de los líderes. Están estrechamente vinculados a la cultura organizacional.
- Los grupos de interés juegan un papel central para el desarrollo de las distintas estrategias.

La Junta de Andalucía ha desarrollado un marco normativo destinado a sus unidades de gestión, para el desarrollo de la calidad de los



servicios públicos <sup>(34)</sup> , en el que se establece que: "La evaluación de la calidad en la gestión debe basarse en instrumentos ampliamente contrastados, como el Modelo Europeo de Excelencia en la Gestión adaptado al Sector Público (Modelo EFQM Sector Público), elaborado por la Fundación Europea de Gestión de la Calidad (European Foundation for Quality Management)" <sup>(35)</sup> .

El sector educativo no es ajeno a esta situación. El número de organizaciones del sector que implantan sistemas de gestión de la calidad aumenta continuamente, si bien son pocas las que orientan su gestión hacia la excelencia y a la gestión del conocimiento. Los Centros del Profesorado, como unidades administrativas dedicadas a la formación permanente del profesorado en la comunidad autónoma andaluza, al igual que otras organizaciones de parecidas características, se están incorporando a este marco normativo para la excelencia de la gestión pública.

Utilizando este marco normativo como base podríamos ir un poco más allá y utilizarlo como elemento base para gestionar el conocimiento en la red de formación de los Centros del Profesorado de la Comunidad Autónoma Andaluza. Podríamos decir que el objetivo fundamental de los Centros del Profesorado es generar conocimientos aplicados a la formación. Valorando el conocimiento como un recurso; el más valioso para estas organizaciones. Ya que su mayor activo deriva de la capacidad de traducir las demandas de los docentes en programas de formación, expresado en términos de calidad: conocimientos codificados que tienen la capacidad de inducir al desarrollo de competencias profesionales.

La habilidad de acumular conocimientos, capacidades educativas, metodologías de diseño y formación, docentes cualificados y procesos de enseñanza aprendizaje es un rasgo típico de las organizaciones dedicadas a la formación del profesorado. Pero la desestructuración del conocimiento de estas organizaciones limita la capacidad de innovación en el currículum y el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas. Indudablemente, la estructuración desarrollada en los procesos de gestión del conocimiento permite esa acumulación y su puesta en valor al servicio de la formación. Esta es una de las ventajas



potenciales de la utilización de un sistema de gestión del conocimiento. La capacidad de innovar debe estar directamente relacionada con la puesta en práctica las experiencias acumuladas y generar así nuevas estrategias pedagógicas. Para ello, el ambiente organizacional es fundamental, así como el uso de tecnologías de la información y la comunicación que mejoren sus capacidades, facilitando el establecimiento de áreas de trabajo cercanas a la gestión del conocimiento

### **El Centro del Profesorado de Málaga**

El Centro de Profesorado de Málaga (CEPMA) es una Unidad Administrativa dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, según se define en el Decreto 194/1997 de 29 de julio, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado en su artículo 2.3:

*"El Sistema Andaluz de Formación del Profesorado se estructura a través de una serie de órganos, que tienen como base los Centros de Profesorado. Éstos se definen como unidades de la Consejería de Educación , cuyo principal objetivo es establecer y desarrollar las acciones formativas que se deriven de los procesos de detección de necesidades de formación que el propio Centro de Profesorado realice entre los centros educativos de su ámbito, así como de las líneas prioritarias que se establezcan por la Administración Educativa".*

El ámbito de actuación del CEP, es el profesorado de Málaga capital, Torremolinos, Casabermeja y la comarca del Valle del Guadalhorce, en total 9.000 profesores/as aproximadamente, concentrados básicamente en la capital y la zona metropolitana, en todos los niveles educativos no universitarios (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachilleratos, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial).

### **6.2. Modelo de gestión del conocimiento**

La implantación de un sistema de gestión el conocimiento surge en el CEPMA como evolución natural de la reorganización producida en el mismo como consecuencia del análisis previo para la obtención de la certificación ISO 9001:2000 **(36)** y la necesidad de adaptar los sistemas de información que no respondían a las necesidades del mismo.



Davenport y Prusak (1998), definen tres elementos claves para el desarrollo de proyectos de gestión del conocimiento: los procesos, las tecnologías de la información y el capital humano. Los dos primeros se venían desarrollando desde la reorganización que se produjo para la obtención de la certificación ISO 9001:2000. Si además de los dos primeros la organización desarrolla estrategias que impulsen el desarrollo del capital humano dispondremos de los elementos básicos de un sistema de gestión del conocimiento.

La gestión por procesos dentro de una organización, se define como la identificación, descripción e interacciones de éstos para producir el resultado deseado. La norma ISO 9001:2000 promueve la adopción de un enfoque basado en procesos, cuando se desarrolla, implementa y mejora la eficacia de un sistema de gestión de la calidad, para aumentar la satisfacción del cliente mediante y el cumplimiento de sus requisitos. Por lo tanto es el soporte adecuado para la gestión por procesos orientado al usuario.

Autores como Carayanis <sup>(37)</sup> consideran las tecnologías de la información y su gestión como infraestructuras de un alto valor añadido dentro de un sistema socio-técnico de políticas y prácticas organizacionales de carácter tácito y explícito. Por lo tanto requieren de una integración estratégica dentro del modelo organizativo. Esta integración requiere de una información de calidad, lo que conlleva a considerar la información como un producto final que debe satisfacer las necesidades del usuario. (Kuan-Tsae Huang, Yang W. Lee, 2000).

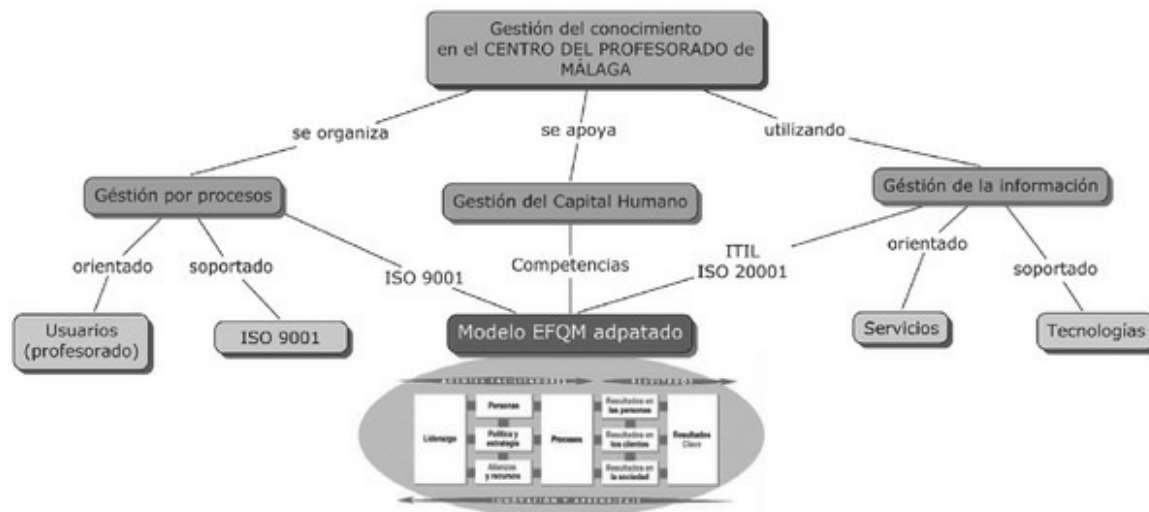
La familia de normas ISO 20000 promueve la adopción de un modelo de procesos integrados destinado a mejorar la eficacia en la prestación de los servicios tecnológicos y establece las directrices para una gestión de servicios de tecnologías de la información de calidad. Garantiza a los usuarios que los entornos tecnológicos se administran de forma adecuada y que recibirán servicios tecnológicos de alta calidad.

Respecto al capital humano creemos que la necesidad más perentoria es la de establecer un modelo de gestión basado en las competencias como base para crear una cultura común del conocimiento, basado en tres aspectos: identificación de las competencias, su normalización y



una formación basada en las mismas.

Como ya se indicó el objetivo fundamental de los Centros del Profesorado es generar conocimiento aplicado a la formación del profesorado no universitario dentro del marco normativo establecido por la Junta de Andalucía sobre calidad en los servicios públicos (38) . Por lo tanto el Modelo EFQM representa un instrumento que permite una gestión integral de todos los aspectos organizativos (liderazgo, cultura, estructura organizativa, etc.), para un eficaz desarrollo del conjunto de fases integrantes del proceso de gestión del conocimiento.



**Figura 1.** Modelo de Gestión del Conocimiento del CEPMA. (Fuente: elaboración propia)

### **La organización: El Centro del Profesorado de Málaga**

El 22 de abril de 2003 se publicó el Decreto 110/2003, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado en aspectos como la estructura, organización y funcionamiento y el Decreto 72/2003, de 18 de marzo, de Medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento en Andalucía. A raíz de este decreto, el CEPMA, consideró que se creaban las condiciones idóneas para proponer una revisión de su estructura organizativa y de funcionamiento orientada a la mejora de la calidad de la práctica educativa del profesorado, nuestros usuarios, adaptando la prestación de nuestros servicios a las demandas y potencialidades de la sociedad del conocimiento. En definitiva se trata del desarrollo de un modelo organizacional basado en el conocimiento teniendo como objetivo estratégico atender mediante un sistema integrado de gestión de la



información, en consonancia con la estructura organizacional expuesta, a los distintos grupos de interés del CEPMA : Profesorado, personal que trabaja en la organización, la Administración y la sociedad en general.

Para el desarrollo del objetivo estratégico se han desplegado los objetivos en base a tres iniciativas, en torno a las que se desarrolla el sistema de gestión y del que los que se obtendrán los correspondientes indicadores:

#### a) Organización

El modelo organizacional con el que una unidad administrativa de estas características debe dotarse para dar un valor añadido al uso de las tecnologías de la información y la comunicación en beneficio del servicio público, sin que se convierta en una carga más de trabajo en el quehacer diario: el diseño de un sistema de información que el personal de la organización utilice en su trabajo cotidiano, en definitiva, crear un portal del empleado.

Para este proceso de reorganización se empleó como modelo el propuesto por la familia de normas UNE EN ISO 9000:2000, en torno a procesos.

La primera tarea consistió en la definición del mapa de proceso. Una vez establecido, se comenzó el desarrollo de la implementación de la UNE EN ISO 9001:2000 y el desarrollo de la estructura básica del Sistema Integrado de Gestión de la Información del CEP de Málaga.

A nivel interno, supuso la organización de comisiones de trabajo con responsabilidades de gestión en los distintos procesos. Para ello se planificó la gestión del cambio en base a una sólida formación y la creación de una cultura de la calidad. También se creó una comisión de calidad para ordenar y validar las actividades de desarrollo e implantación de las soluciones propuestas.

Para comprobar el nivel de desarrollo se establecieron una serie de indicadores, todos relacionados con el funcionamiento de la organización, la utilización de las instalaciones y trabajo del equipo asesor: incidencias producidas en la organización, ocupación de las aulas de formación, desplazamientos realizados por los asesores/as

#### b) Procesos



Una vez reestructurada la organización y determinados los distintos procesos, y establecido un sistema de indicadores para la organización, resultaba necesario establecer detalladamente los procesos de servicio. Estos procesos definen los servicios que presta el CEPMA, por lo tanto, es crítico para la organización su optimización, estos procesos generan la mayoría del conocimiento que fluye por el sistema, por lo tanto, el núcleo del sistema debe estar basado en dichos procesos. En ellos se definen distintas modalidades de formación: Actividades, Grupos de Trabajo, Formación en Centros. Para comprobar el nivel de desarrollo, se establecen indicadores relacionados con el número de acciones formativas, de solicitudes y certificaciones de cada una de las modalidades.

#### c) Atención a los usuarios

La atención al usuario es un elemento fundamental en la administración pública. Las mejoras de una organización deben repercutir directamente sobre los usuarios. Si bien los aspectos organizativos y procedimentales afectan, es indudable que hay que facilitar el acceso a los usuarios. Para ello se consideró la necesidad de que el sistema integral de información interactuase con los usuarios de forma que pudiesen acceder a toda la información necesaria y realizar la mayoría de las gestiones

### **6.3. *Proceso de gestión del conocimiento***

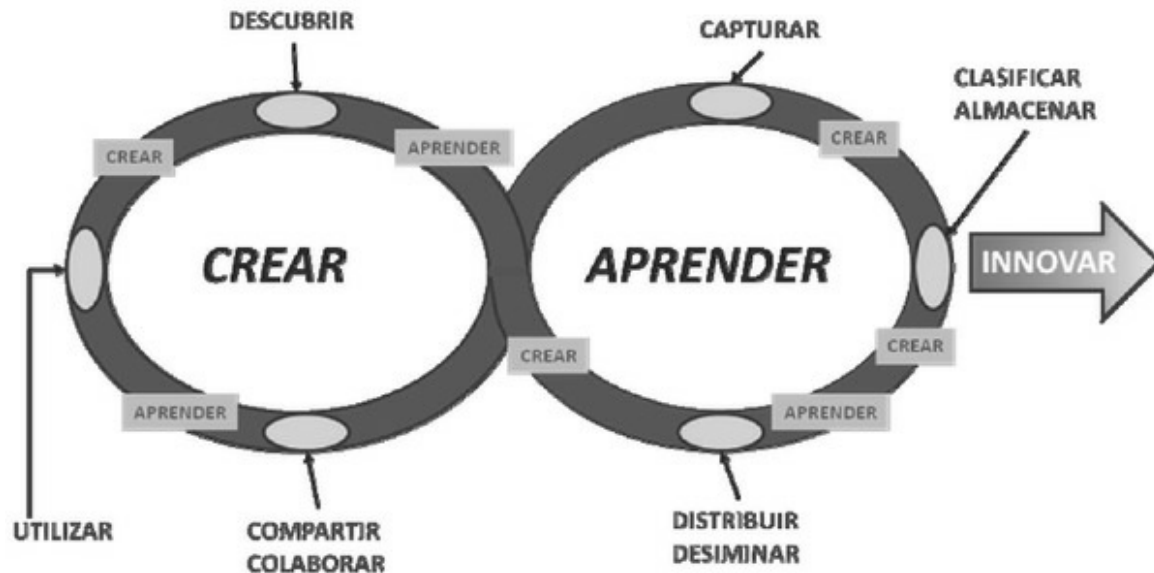
Podemos considerar como ciclo de conocimiento la identificación de los conocimientos necesarios, disponer del conocimiento cuando sea requerido y utilizarlo de una forma eficiente.

Para realizar el ciclo de gestión del conocimiento es necesario hacerlo en una serie de etapas. Haciendo un breve inventario de estas etapas como: creación, captura, almacenamiento, clasificación, organización, recuperación, utilización. Esta enumeración no puede ser completa ni definitiva y tiene un alto grado de subjetividad porque no existe ninguna clasificación de procesos del conocimiento validada para cualquier tipo de organización. De todas formas, es necesario establecer algunas convenciones acerca de los procesos, especialmente a la hora de establecer un modelo de gestión del conocimiento. Se puede fijar la relación de procesos del conocimiento



a partir de un número limitado de fuentes relevantes.

Para el modelo del CEPMA se ha considerado una adaptación del modelo propuesto por Valhondo (2003) en el que Crear y Aprender se consideran superprocesos que impregnan a todo el proceso. Una síntesis que excluye la creación y el aprendizaje como proceso básico, por entender que, en realidad, ambos superprocesos están impregnando a todos los demás, en la línea que sugiere la espiral del conocimiento (Nonaka, 1995).



**Figura 2.** Modelo integrado de procesos de gestión del conocimiento (Fuente: Adaptado de Valhondo, 2003)

Las etapas esenciales que determinan el proceso de gestión del conocimiento organizacional son:

- \* **Identificación y medición.** La identificación del conocimiento implica actividades de localizar, a través de las fuentes de información y conocimientos necesarios para llevar a cabo la planificación de la organización. Aquí se determinan los conocimientos necesarios que serán accesibles e intercambiable por todos sus miembros.

La estrategia seguida en el modelo es determinar el conocimiento necesario en la organización para desarrollar su Plan de Actuación (la planificación) con éxito. Éste deberá de estar alineado con la estrategia de la organización y las necesidades detectadas, de los usuarios, de la Administración y del personal del propio centro de formación.

- \* **Evaluación y selección.** Una vez definido el conocimiento



necesario, se define el proceso de evaluación y elección de la metodología, teniendo en cuenta las necesidades y las competencias del personal de la organización en base a la capacidad del sistema (39)

.

Estos criterios pueden basarse en factores organizacionales, grupales o individuales, diferenciándose en tres grupos: intereses, práctica y acción.

\* **Organización.** Una vez evaluado y definido el conocimiento necesario de la organización se establecen los procesos estructurados para almacenar de forma estructurada, la representación explícita del modelo. Es decir para la generación, codificación y transferencia del conocimiento (40) .

- Generación: comprende la creación de nuevas aportaciones, el reconocimiento de nuevos factores, la síntesis de los distintos conocimientos derivados del desarrollo de la planificación y de las necesidades de funcionamiento, que finalmente permitirá nuevas prestaciones del servicio. Un factor importante serán los facilitadores.

- Codificación: es la representación del conocimiento para que pueda ser accedido y transferido por cualquier miembro de la organización a través de algún lenguaje de comunicación. Esta codificación puede diferir en la forma de almacenamiento, generalmente se volcara toda la información en bases de datos relacionales, esta es la forma de almacenamiento más habitual en este tipo de organizaciones.

- Transferencia: se establece a través del almacenamiento y apertura del conocimiento a través de las interfaces tecnológicas presentes en la infraestructura de la organización. En el caso que nos ocupa, utilizando servicios web, que posteriormente se utilizaran en la intranet.

\* **Filtrado.** Una vez organizada la fuente y definido el formato de transferencia, se desarrollarán consultas automatizadas en torno a sistemas de búsqueda embebidos en la intranet. Las búsquedas se basarán en estructuras como portales de conocimientos o redes sociales.

Una intranet puede actuar con interfaz para la transferencia de la información, facilitará la adecuación de la información a las



necesidades de los distintos grupos de interés, que se utilizará a través distintos portales y redes sociales. Esta información también facilitará el desarrollo de las distintas estrategias de formación.

\* **Utilización.** Utilizar el conocimiento es una función esencial. Desde una perspectiva individual, la creación y adopción pueden ser suficientes para completar el ciclo de desarrollo de conocimiento. Sin embargo, desde el punto de vista organizacional, la distribución y revisión del conocimiento son fundamentales para que éste adquiera un carácter colectivo (Bhatt, 2000).

Los resultados obtenidos en el proceso anterior de filtrado son utilizados de forma individual por las personas de la organización, los usuarios y la sociedad en general. No olvidemos que en el proceso de filtrado, la información se adapta a las necesidades de los diferentes grupos de interés. De otra parte, la organización debe disponer de infraestructura para recoger ese flujo de conocimiento e incorporarlo a su conocimiento estructural, bien a través de una memoria organizacional o de un repositorio de conocimientos.

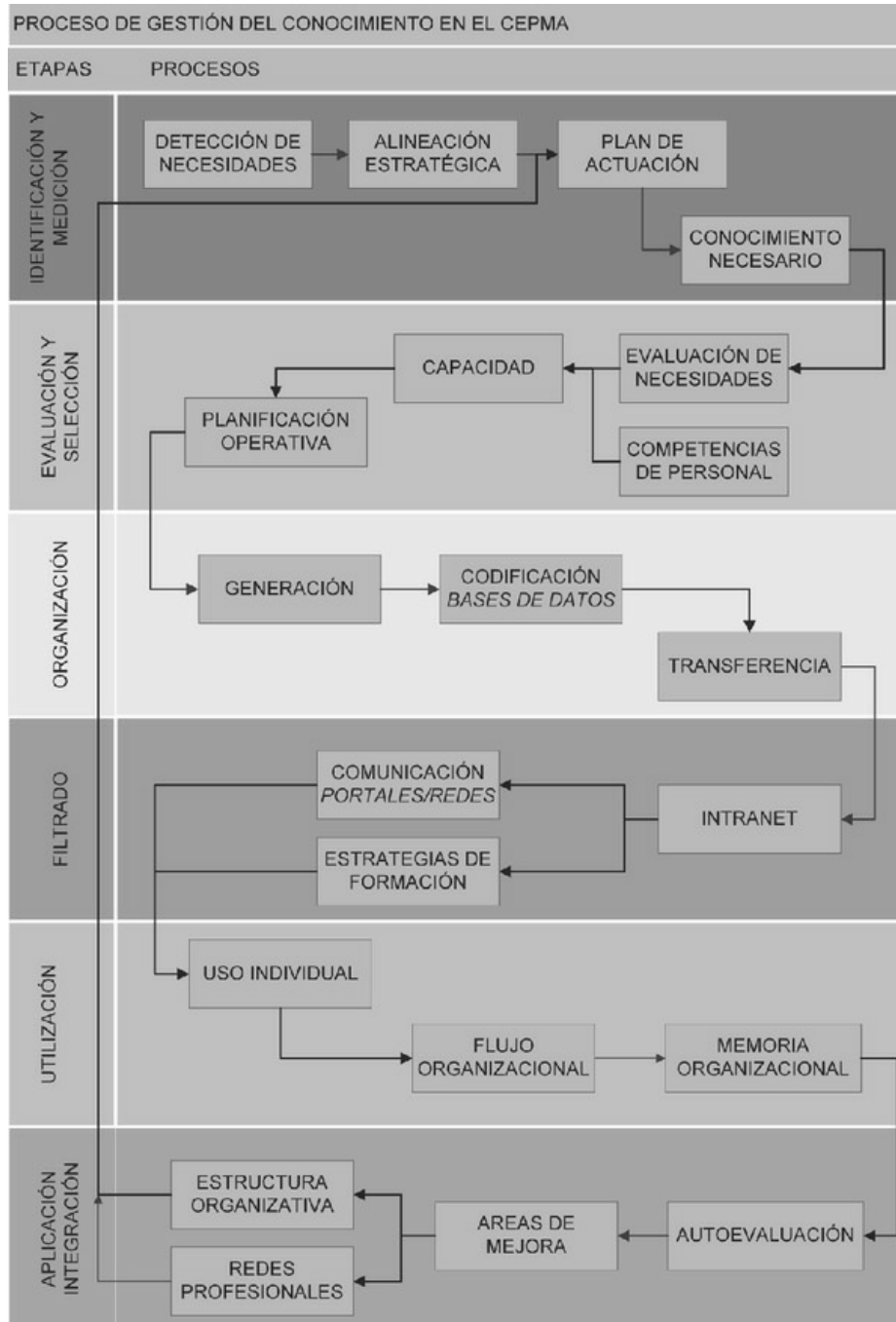
\* **Aplicación e integración.** La aplicación del conocimiento significa hacerlo más activo y relevante para la creación de valor (Bhatt, 2001). Representa la acción de aplicarlo a la resolución de problemas o a la creación de nuevas actividades creadoras de valor. La capacidad de integración del conocimiento de una organización dependerá del nivel de absorción presente en cada uno de sus miembros individuales y la captación de los flujos de información por la organización de una forma ágil.

Para analizar la aplicación e integración del conocimiento en una organización se pueden utilizar diversas estrategias <sup>(41)</sup>. Muñoz-Seca y Riverola (2003) desarrollan una metodología en diez pasos, que trata de aplicar de forma sistemática, la identificación de los conocimientos a la mejora del servicio del usuario.

Podríamos por lo tanto utilizar la autoevaluación como sistema para medir la aplicación e integración del conocimiento. Posteriormente se establecerán las correspondientes áreas de mejora que repercutirán en la estructura organizativa y en los grupos de interés, que a su vez retroalimentarán la fase de identificación y medición en un nuevo ciclo



del proceso.



**Figura 3.** Proceso de Gestión del Conocimiento del CEPMA (Fuente: elaboración propia)

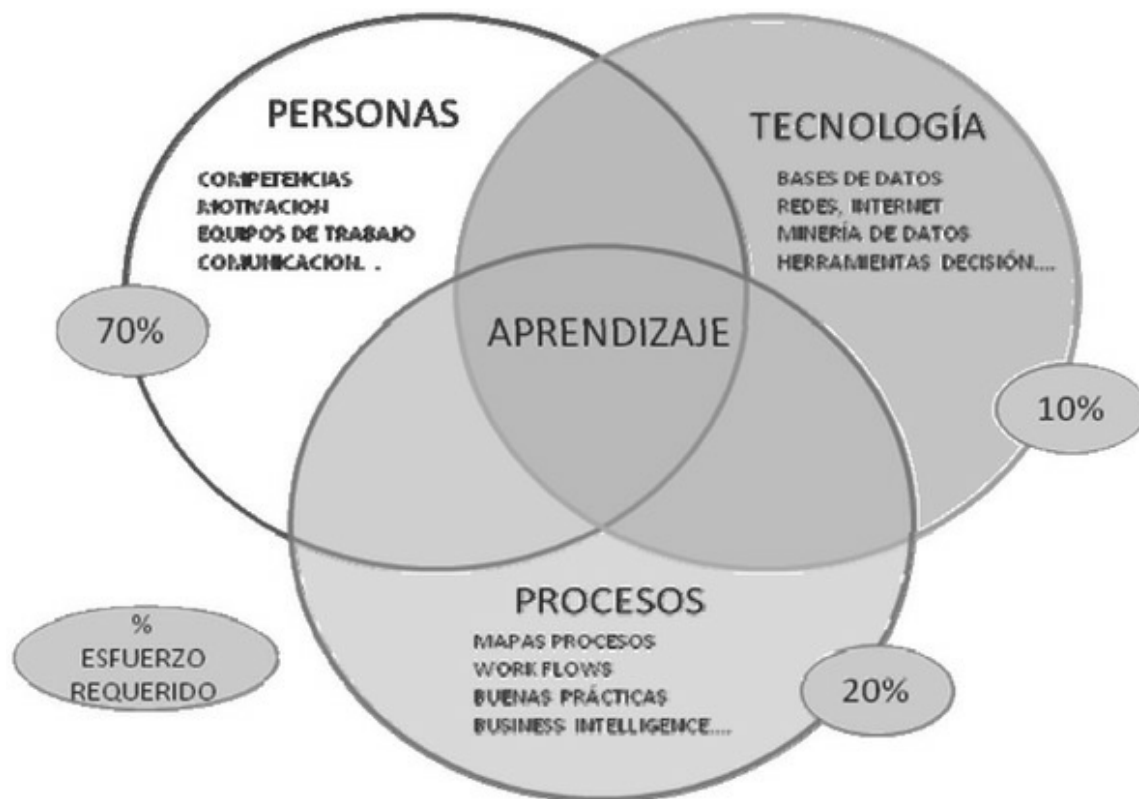
#### 6.4. Proyecto de gestión del conocimiento

Una vez definido el proceso de gestión del conocimiento, se desarrolla un proyecto de gestión que tiene por objeto las interrelaciones entre los factores que producen actividades de mejora en la prestación de servicios de la organización, basadas siempre en los activos del



conocimiento.

En este tipo de organizaciones el conocimiento se encuentra implícito en el desarrollo de acciones formativas, eje sobre el que gira la organización, en su sentido más amplio, considerando como tales no sólo la formación presencial y virtual sino otras de tipo colaborativo más en línea con la autoformación (grupos de trabajo). Se caracterizan por emplear procesos formales previamente establecidos, apoyados en la tecnología y en la gestión del capital humano. Dilip Bhatt (2000) establece como elementos soporte para gestionar el conocimiento los siguientes: trabajar en procesos, gestión de las personas y tecnologías en conjunto y no centrarse en ningún elemento concreto, valorando el esfuerzo requerido en el 10% para la tecnología, el 20% los procesos y el 70% de las personas o cuestiones culturales



**Figura 4.** Elementos para la gestión del conocimiento (Fuente Dilip,B. 2000)

#### **6.4.1. Los procesos**

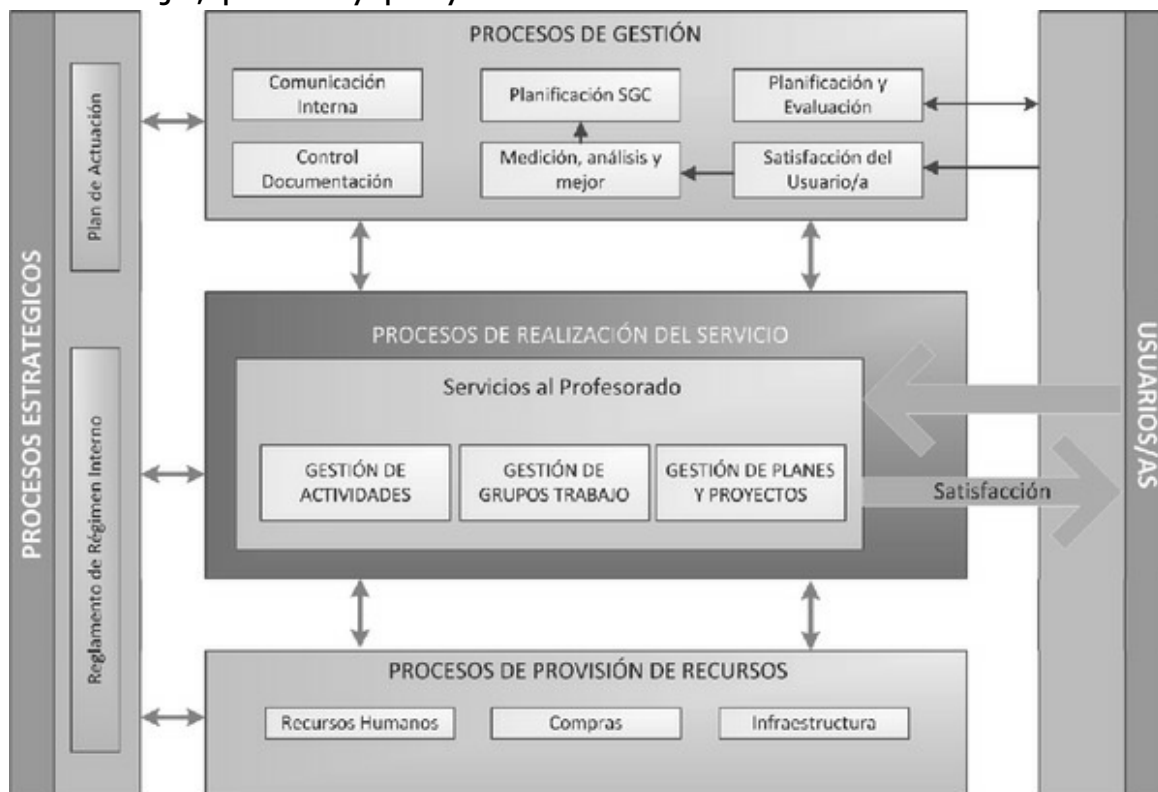
La gestión del conocimiento se puede considerar un marco organizativo dentro del cual la organización ve todos sus procesos



como procesos del conocimiento. En esta visión, todos los procesos de la organización implican la identificación, generación, utilización e integración y la aplicación del conocimiento para mejorar el funcionamiento de la organización. Los modelos gestión o normas de referencia (familia ISO 9000 y modelo EFQM) promueven la adopción de un enfoque basado en procesos en el sistema de gestión como principio básico para la obtención de manera eficiente de resultados relativos a los distintos grupos de interés.

La manera más representativa de reflejar los procesos identificados y sus interrelaciones es precisamente a través de un **mapa de procesos**, que viene a ser la representación gráfica de la estructura de procesos que conforman el sistema de gestión.

En la siguiente figura se muestra el mapa de procesos del CEPMA cuyos procesos de realización de servicio tiene como eje de actuación las distintas modalidades de acciones formativas: actividades, grupos de trabajo, planes y proyectos



**Figura 5.** Mapa de procesos del CEPMA (Fuente: elaboración propia)

#### 6.4.2. La tecnología

La tecnología se utiliza básicamente en el sistema de información, que ha de estar orientado a la utilización de conocimiento por parte de los



participantes en un proceso. Identificando las necesidades de conocimiento e información del proceso, dónde están localizadas y quién las requiere. El sistema de gestión estará diseñado para capturar conocimiento y hacerlo disponible cuando se necesite y para quien se necesite.

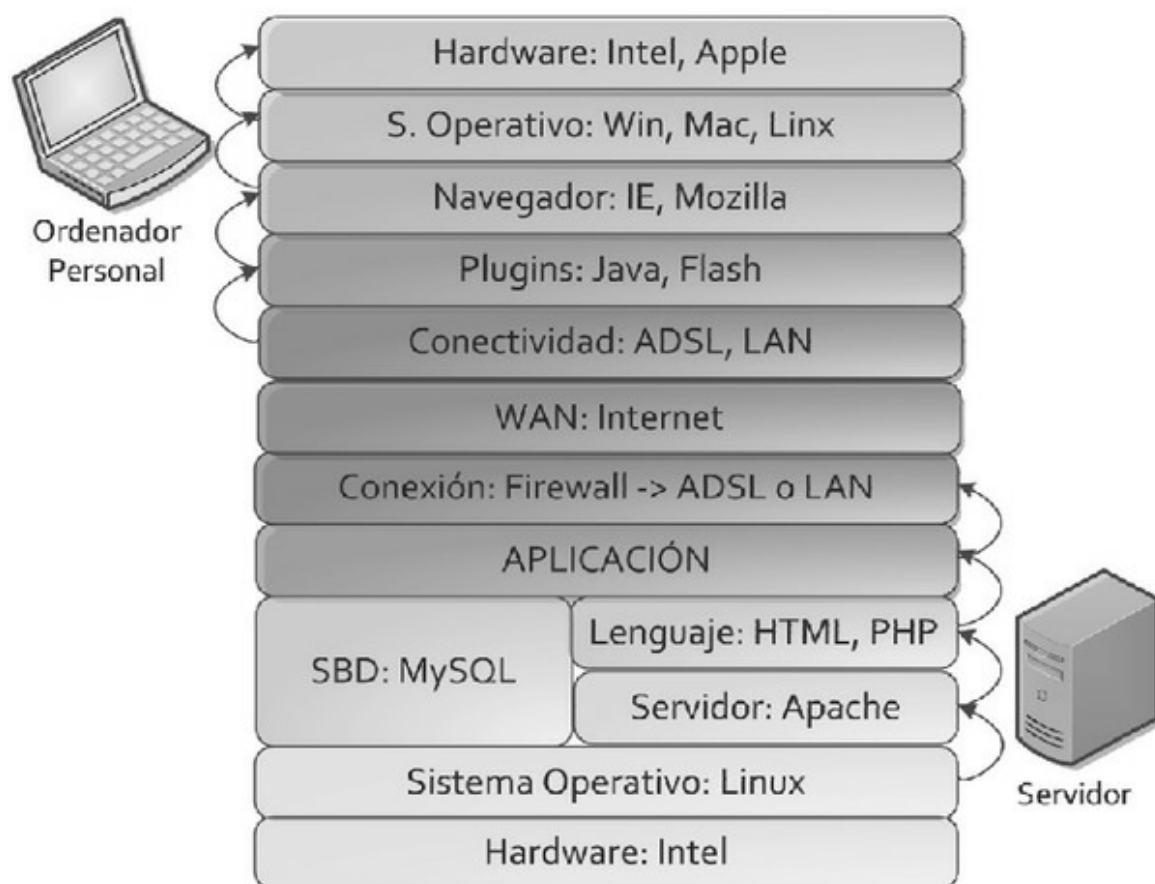
Por otra parte realizando un análisis de las tecnologías disponibles, cómo estas tecnologías pueden actuar de agentes facilitadores para el desarrollo de la gestión del conocimiento y a su vez facilitar la conversión del conocimiento tácito en estructural.

Esta selección se realizó en consonancia con el diseño del sistema, ya que de su elección dependerán algunas estrategias a seguir a la hora de diseñar el futuro sistema. Para ello se tuvo en cuenta Decreto 72/2003, de 18 de marzo de la Junta de Andalucía, de Medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento en Andalucía.

Tras todo este análisis, se llegó a la conclusión de desarrollar en software libre en un entorno Web, para ello se utilizaría como lenguaje de programación PHP, sistema gestor de bases de datos MySQL , servidor Web Apache, montado sobre servidores en LINUX (curso 2003/04).

Como se muestra en la figura, los requerimientos de software se han organizado en capas independientes que se soportan entre sí.





**Figura 6.** Arquitectura software (Fuente: elaboración propia)

Posteriormente se han ido añadiendo herramientas Web 2.0, como lectores RSS, blogs, wikis, redes sociales profesionales, comunicaciones a móviles.

#### **6.4.3. El capital humano**

De Tena Rubio (2004), en su artículo *"La implantación de sistemas de gestión del conocimiento"*, pone de manifiesto la necesidad de hacer énfasis en el tratamiento humanista que se le debe dar al implementar un modelo de Gestión del Conocimiento. Y en este punto centra su atención en el compromiso de las personas que forman la organización, en donde es necesario crear una cultura organizativa que estimule y promueva el compartir el conocimiento y se implemente con las herramientas tecnológicas que faciliten la captación, almacenamiento y diseminación del conocimiento **(42)**.

La cultura organizacional es un aspecto importante para gestionar el conocimiento en la organización. Cuando se habla de cultura organizacional se hace referencia a un patrón de conducta común, utilizado por los individuos y grupos que integran una organización con



personalidad y características propias. Se trata de un conjunto dinámico de valores, ideas, hábitos y tradiciones, compartidos por las personas que integran una organización, que regulan su actuación, en resumen la "forma de hacer las cosas aquí".

Para la promoción de la cultura organizacional y el reconocimiento de las personas que trabajan en el CEPMA se ha desarrollado diversas estrategias orientadas a difundir la cultura del conocimiento, como:

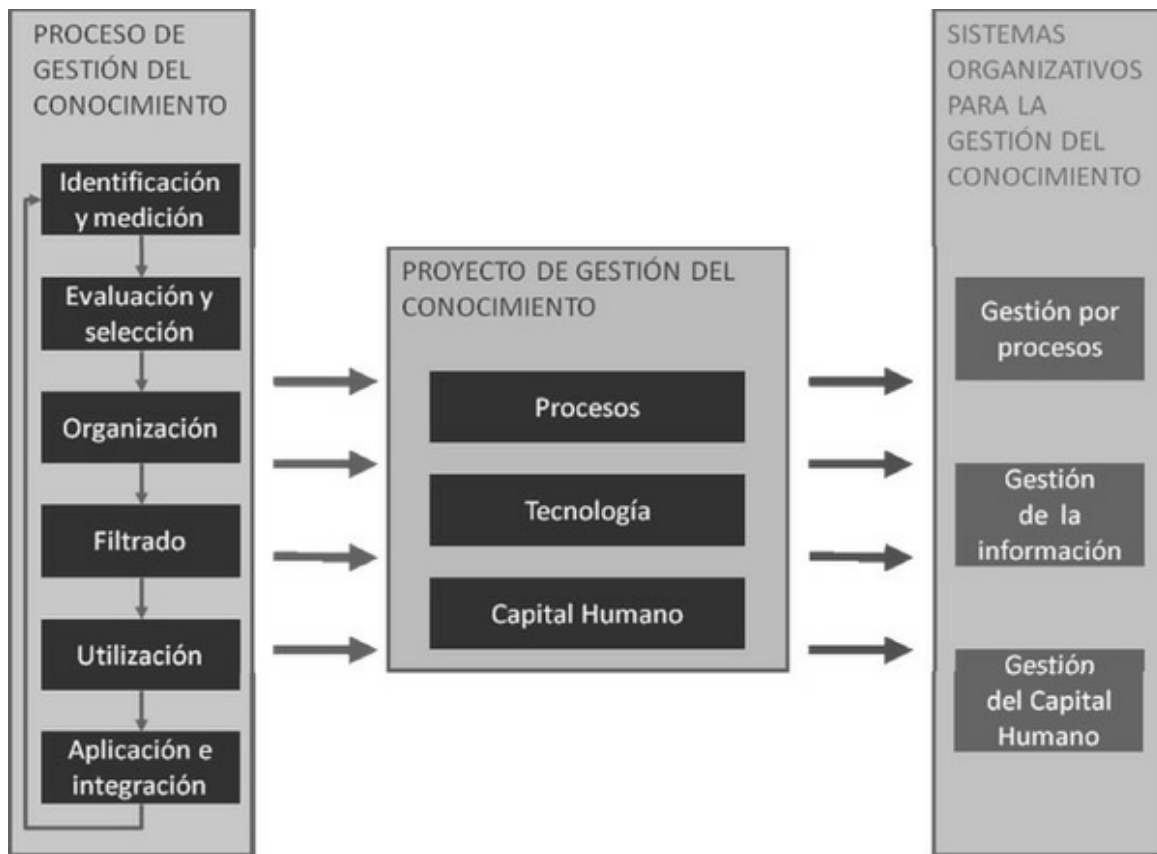
- Análisis del clima laboral, se realiza anualmente
- Plan de comunicación, su diseño y seguimiento se realiza a través de grupos de mejora
- Planes de formación, a nivel de equipo e individual.

### **6.5. *Sistemas organizativos para la gestión del conocimiento***

El objeto de un sistema de gestión del conocimiento es utilizar un conjunto de prácticas que permitan gestionar el conocimiento de la organización. En el apartado 3 se definieron las etapas del proceso de gestión del conocimiento: identificación y medición, evaluación y selección, organización, filtrado, utilización , aplicación e integración. Este proceso debe estar orientado a gestionar sólo aquellos conocimientos que sean necesarios y dar prioridad a los más importantes, a los que coincidan con la sostenibilidad y rentabilidad de la organización (Rivero, 2002). Con este objetivo se ha definido la estructura básica del proyecto de gestión del conocimiento, definiéndolo como un proyecto orientado a la identificación de fuentes y redes de experiencia, y la captura y reutilización del conocimiento estructurado

Como indicábamos en el apartado anterior, este tipo de proyectos tiene que abordar, de una u otra forma, las facetas relacionadas con las personas, tecnologías y los procesos.





**Figura 7.** Proceso, proyecto y sistema organizativo (Fuente: elaboración propia)

La organización puede aumentar su conocimiento una vez implantado el sistema, pero debemos analizar si existe mejora en el servicio. Interesa que la generación de conocimiento se transfiera al servicio.

Para ello, la organización debe enfocar el esfuerzo de generación de ideas y resolución de problemas hacia la excelencia en el servicio, a fin de conseguir las prioridades enunciadas en la misión de la organización **(43)**. Esto se logra cuando la prioridad en la resolución de problemas de todos los miembros de la organización va sincronizada con las prioridades enunciadas en la misión de la organización (Muñoz-Seca y Riverola, 2003).

El Modelo Europeo de Excelencia de la EFQM puede constituir un marco adecuado para la implantación de un sistema de gestión del conocimiento. De forma explícita, este modelo reconoce que para alcanzar un máximo rendimiento, las organizaciones necesitan gestionar y compartir sus conocimientos en el contexto de una cultura orientada hacia el aprendizaje, innovación y mejora continua.





**Figura 8.** Modelo de Excelencia como soporte del proceso de gestión del conocimiento (Fuente: elaboración propia)

Realizando una lectura detallada de los subcriterios de los agentes facilitadores, es posible identificar una total correspondencia de estos y los sistemas organizativos para la gestión definidos anteriormente.

### **Modelo EFQM de Excelencia y la gestión del conocimiento**

Por las razones expuestas en el apartado anterior, creemos que para implantar un sistema de gestión del conocimiento en una organización como el CEPMA, con una trayectoria en gestión de la calidad y premios de excelencia, éste se debe basar en el Modelo Europeo de Excelencia de la EFQM. Para ello se realizó un análisis de los subcriterios y resultados en base al modelo adaptado de la Junta de Andalucía al Modelo Europeo de Excelencia en la Gestión adaptado al Sector Público (44) , respecto a las distintas etapas del proceso de gestión del conocimiento y criterios del modelo (agentes facilitadores y resultados). En la tabla siguiente se relacionan con las etapas del proceso del conocimiento. En cada agente esta diferenciados los subcriterios siguiendo la clasificación del modelo y coloreados aquellos que tienen relación con alguna etapa del proceso de gestión del



conocimiento. Todos los criterios tiene relación con alguna etapa del proceso de gestión del conocimiento.

	AGENTES FACILITADORES																				RESULTADOS										
CRITERIO	1 LIDERAZGO					2 POLÍTICA ESTRATÉGICA					3 PERSONAS					4 ANALISIS RECURSOS					5 PROCESOS					6	7		8		9
SUB-CRITERIO	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e	a	b	a	b	a	b
IDENTIFICACIÓN MEDICIÓN																															
EVALUACIÓN SELECCIÓN																															
ORGANIZACIÓN																															
ADECUACIÓN																															
UTILIZACIÓN																															
APLICACIÓN INTEGRACIÓN																															

**Tabla 1.** Relación Modelo EFQM - proceso de gestión del conocimiento. (Fuente elaboración propia)

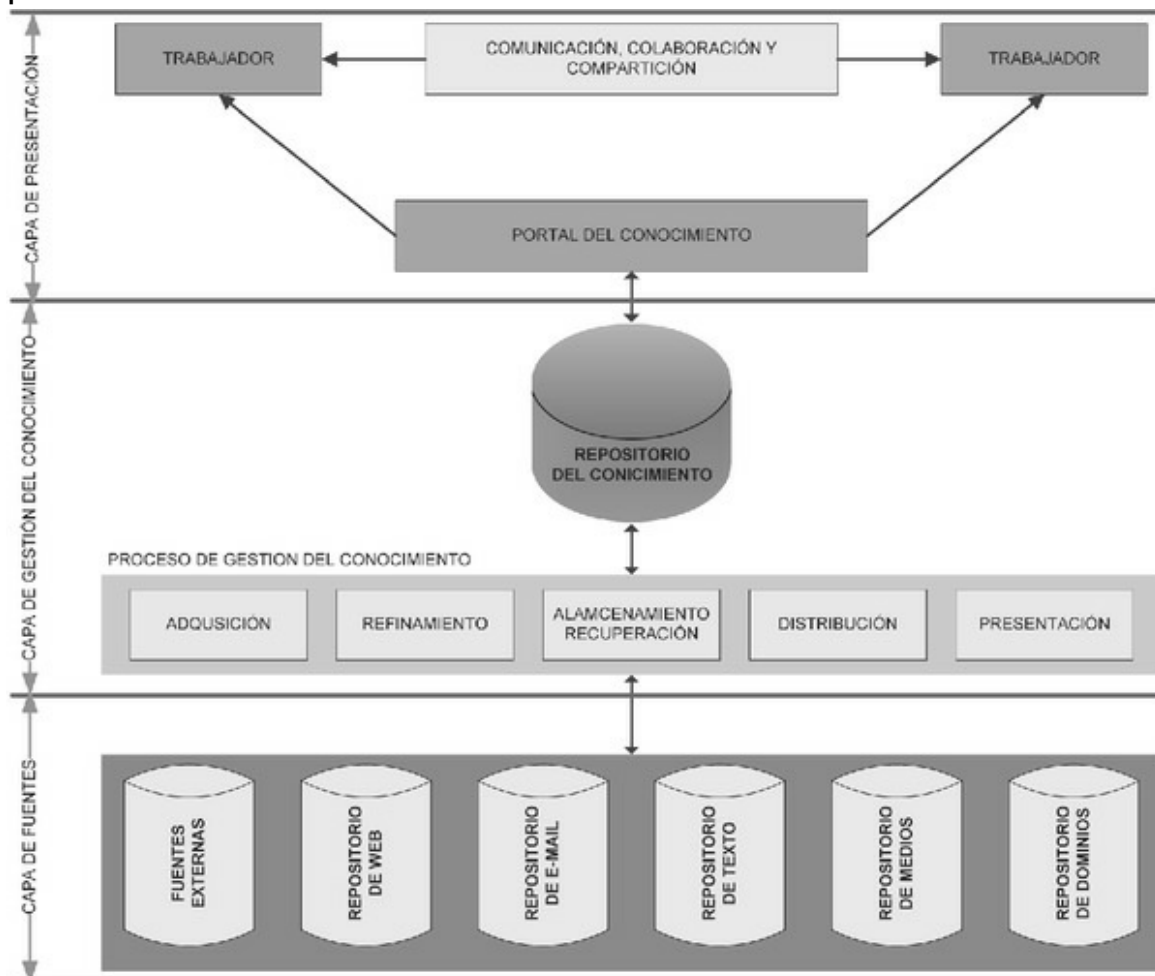
## 6.6. La arquitectura del conocimiento

Para implementar un sistema de Gestión del Conocimiento es necesario el diseño de un modelo de integración, en terminología informática una arquitectura, basando su funcionalidad en apoyar las



iniciativas de la gestión del conocimiento. Se trata de establecer la base lógica y tecnológica sobre la que se desarrolla el sistema de gestión del conocimiento.

Larry Kerschber (2001) desarrolló un modelo denominado "Integración de tecnologías", que enfatiza en la diversidad de fuentes del conocimiento y su presentación por medio de un portal. Como puede observarse en la siguiente figura, se trata de un modelo de tres capas: capa fuente de datos, capa de gestión del conocimiento y capa de presentación



**Figura 9.** Arquitectura del conocimiento (Fuente: Kerschber, 2001)

En base a las consideraciones anteriores y teniendo en cuenta el perfil del CEPMA y las tecnologías ya definidas, proponemos una arquitectura basada en tres capas, como se puede ver en la siguiente figura.

- Capa fuente de datos, de donde se extrae la información en de distintas fuentes a través de distintas tecnologías. Se estructura en dos

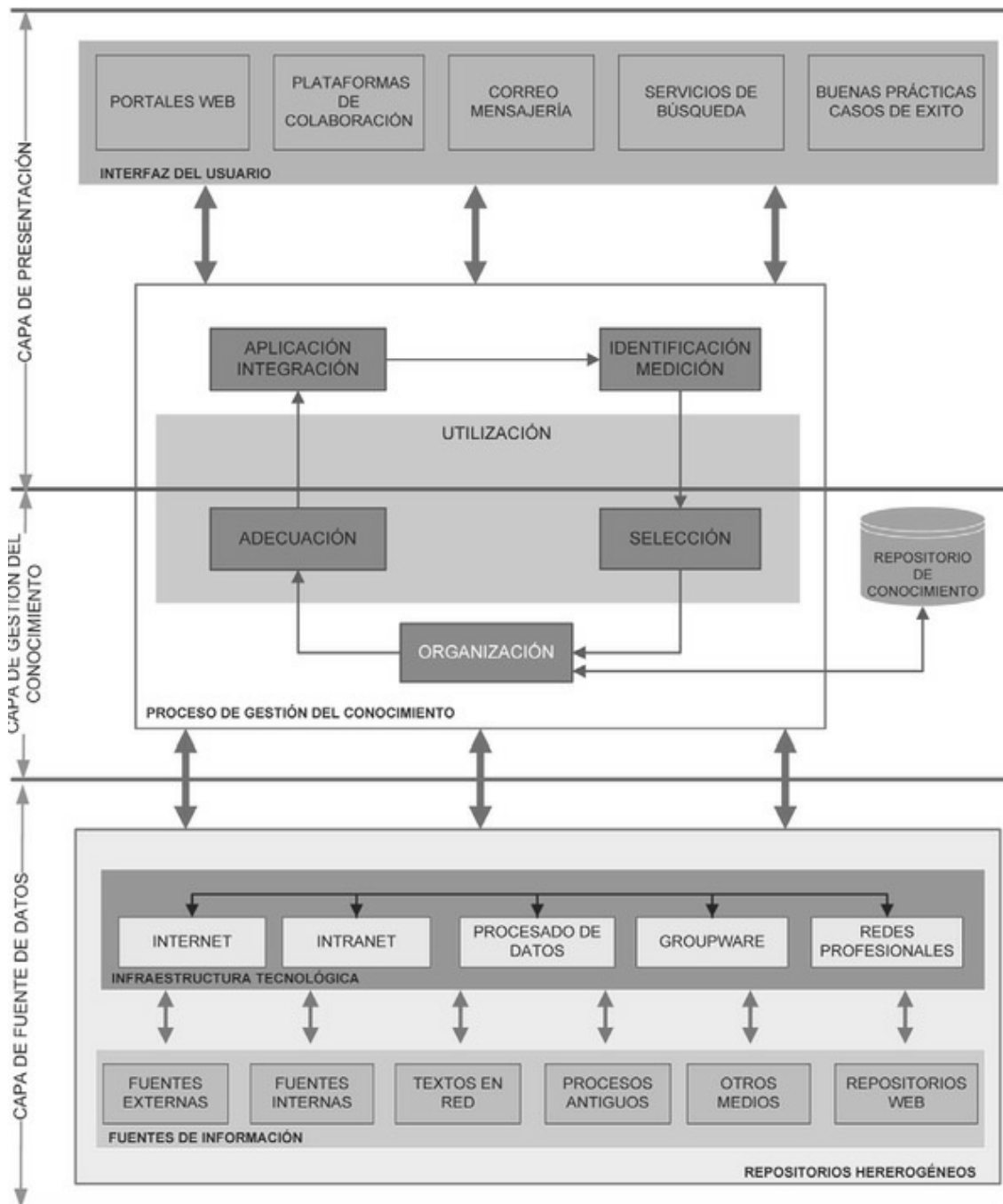


niveles:

a) Fuentes de información. Se consideran todos aquellos elementos que proporcionan cualquier tipo de información, en cualquier soporte o formato. Para ello, la utilización de bases de datos propias o externas, documentos, correos electrónicos o la web.

b) Infraestructura tecnológica. Para extraer la información anterior, es necesario contar con tecnologías maduras y contrastada, dentro del marco ya definido en el proyecto, entre ellas podemos utilizar: internet, intranet, redes profesionales, herramientas para el procesamiento de datos o groupware.





**Figura 10.** Arquitectura del conocimiento del CEPMA. (Fuente: elaboración propia)

- Capa de gestión del conocimiento. Para poder utilizar el conocimiento primero debemos seleccionar, organizar y adecuar el mismo para su posterior utilización. Una vez organizado, la información se estructurará en torno a un repositorio común.
- Capa de presentación. En esta capa se cierra el proceso de gestión del conocimiento, la identificación y la integración. La presentación se



organizará en función de los distintos grupos de interés de la organización.

Para los trabajadores debe definir el interfaz, en el ámbito de las organización, el portal del usuario. Debe ser un portal accesible a través de la intranet de la organización y que permite gestionar toda la información asociada al empleado, tanto para el desarrollo de su trabajo habitual (plataforma de colaboración, buenas prácticas, motores de búsqueda, correo, foros, etc.) como información privada (nóminas, horarios, etc.).

Para los demás grupos de interés se deberá de hacer un estudio pormenorizado, utilizando entornos web en lo referente a la presentación y servicios web para la comunicación con los servidores de información de los proveedores u otras instituciones, utilizando servicios WEB 2.0

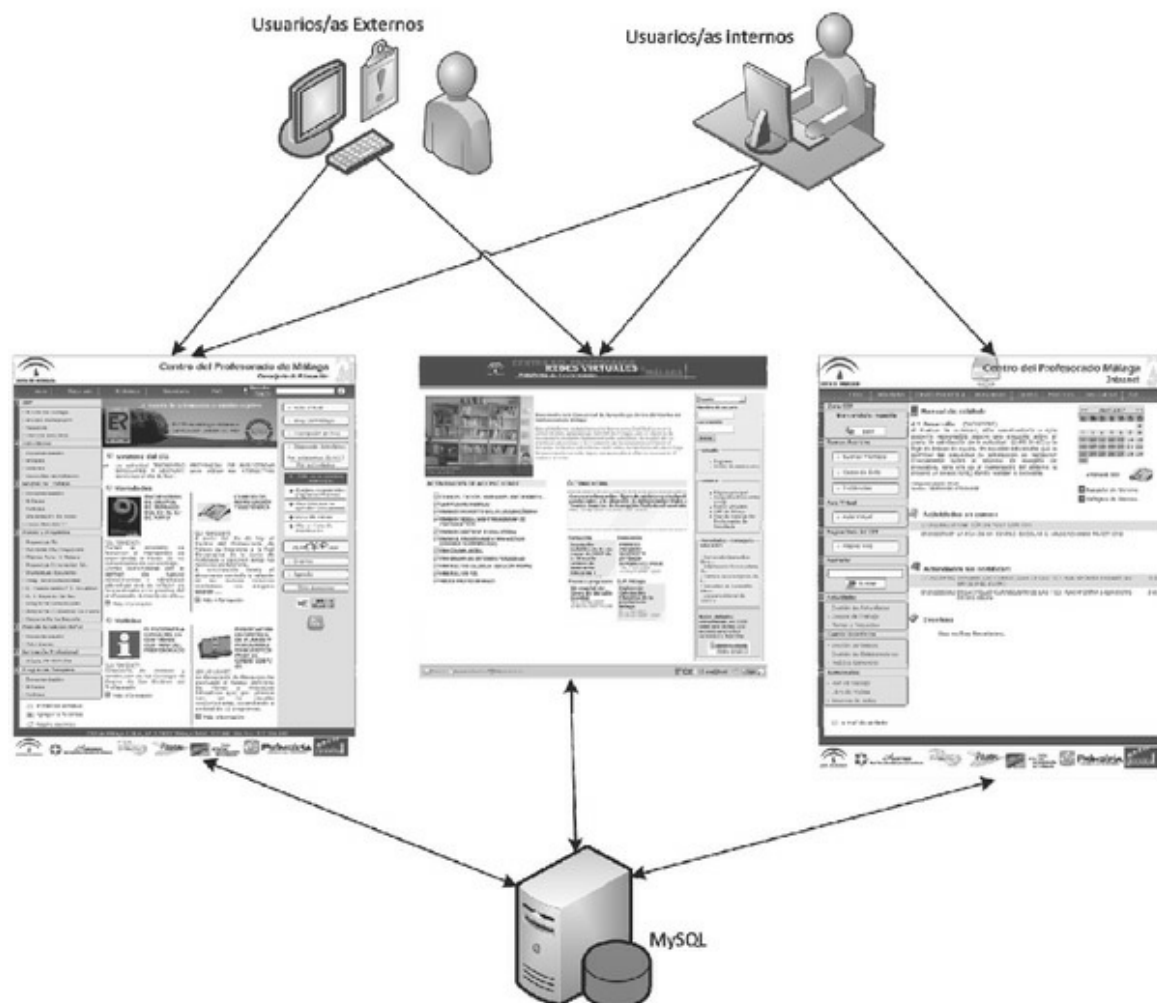
Como ya se ha indicado (4.2), esta arquitectura estará basada en el uso de software libre en un entorno Web, para ello se utilizaría como lenguaje de programación PHP, sistema gestor de bases de datos MySQL , servidor Web Apache, montado sobre servidores en LINUX. Compuesto por una serie de servidores, conectados a una misma base de datos. Se han creado tres para, de esta forma, poder atender a los grupos de interés del CEPMA, trabajadores, usuarios, sociedad, así podemos conseguir una mejor adaptación de la información a las necesidades de los distintos grupos de interés. El acceso se realiza desde un entorno portal:

- Portal de Administración , orientado hacia el personal del CEPMA. En este servidor se aloja la información interna de la organización, intranet, el acceso es privado (identificado), pero tiene un acceso tunelizado (VPN) que facilita acceso a los asesores/as fuera del centro de trabajo. Está diseñado para que todos los trabajadores del CEPMA puedan desarrollar su actividad administrativa y de información sin necesidad de recurrir a otras aplicaciones.

- Portal Institucional ubicado en el servidor Institucional, orientado a los usuarios del CEPMA y a la sociedad en general. La información es suministrada directamente de la bases de datos común a los demás portales



- Portal de Formación, orientado al apoyo a la formación.



**Figura 11.** Sistema de Información del CEPMA (Fuente: elaboración propia)

## 6.7. Conclusiones

Esta comunicación se ha descrito el proceso que se ha llevado a cabo en el CEPMA para gestionar el conocimiento de la organización adaptándolo a su estructura organizacional, llegando las siguientes conclusiones:

1. Se puede gestionar el conocimiento basándose en modelos de gestión, utilizados habitualmente por las organizaciones, sin tener que recurrir a modelos específicos. En este caso se ha utilizado el Modelo Europeo de Excelencia en la Gestión adaptado al Sector Público (Modelo EFQM Sector Público),
2. Existe una relación clara entre las distintas etapas de la Gestión



del Conocimiento y los criterios del modelo EFQM. Todas las etapas del proceso son utilizadas por algún agente o resultados. El proceso de Gestión del Conocimiento esta embebido en el modelo EFQM. Por lo que es posible utilizar técnicas como la autoevaluación valorar la integración del conocimiento en la CEPMA.

**3.** La estructura organizacional esta soportada sobre tres elementos clave : los sistemas de mejora, el capital humano y los sistemas de información.

**4.** La arquitectura del sistema de gestión posibilita el desarrollo del sistema de información alineado con el sistema de gestión del conocimiento.

## REFERENCIAS

- Andrade, H. (2005). *Comunicación organizacional interna*. La Coruña: Netbiblo.
- Babar, A; Dingsoyr, T. y Lago, P. (2009). *Software Architecture Knowledge Management*. Amsterdam: Springer.
- Barnes, S. (2002). *Sistemas de Gestión del Conocimiento. Teoría y Práctica*. Madrid: Thomson.
- Benavides, C. y Quintana, C. (2003). *Gestión del conocimiento y calidad total*. Madrid: Díaz de Santos.
- Benavides, C. y Quintana, C. (2005). Proceso y sistemas organizativos para la gestión del conocimiento. El papel de la calidad total. *Boletín Económico del ICE*, N° 2838, pp 37:51.
- Bück, J. (2000). *Gestión del conocimiento*. Madrid: AENOR (Asociación Española de Normalización y Certificación).
- Cobo Jiménez, A. (2006). Modelo de capital intelectual de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Indicadores de capital humano y gestión del conocimiento. Tesis doctoral Universidad de Málaga. Departamento de Economía y Administración de Empresas.
- Cragg, P. (2005). The information system content of the Baldrige and EFQM Models. *Total Quality Management&Business Excellence*, pp.1001-1008.
- De Brun, C. NHS, National Library for Health (2005). ABC of knowledge management. Disponible en



<http://www.scribd.com/doc/6317421/ABC-of-Knowledge-Management>, consultada 20/01/2010.

Dilip B. (2000). EFQM Excellence Model and Knowledge Management Implications. Disponible en

<http://www.eknowledgecenter.com/articles/1010/1010.htm>, consultado 6/02/2009.

García Flores, R. (2004). Ingeniería concurrente y tecnologías de la información. *Ingenierías*, Enero-Marzo 2004, Vol. VII, No. 22. México D.F.

González Sánchez, M. (2005). Valoración de la influencia relativa de las TI sobre los criterios resultado del modelo EFQM, en comparación con el efecto del resto de criterios causa. Madrid: EISC MARKET pp.789-815.

Kalthoff, O.; Nonaka, I y Nueno, P. (2005). *La luz y la sombra: La innovación en la empresa y sus formas de gestión*. San Sebastián: Deusto.

Merino, C. (2004). Gestión de la Información y del Capital Intelectual. Propuesta de un Modelo Integrador: El Modelo INFOCAP. *Revista Madri + d*, No.23.

Milton, N. (2008). *Knowledge Technologies*. Publishing Studies, Milan: Polimetrica.

Muñoz-Seca y Riverola (2002). *Del buen pensar y mejor hacer*. Madrid: McGrawHill.

Muñoz-Seca y Riverola (2004). *Los problemas son la solución*. Madrid: McGrawHill.

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora del conocimiento*. Méjico: Oxford.

Pérez, D. y Dressier, M. (2007). Tecnologías de la información para la gestión del conocimiento. *Intangible Capital*, Nº 15 vol3 pp 31-59.

Probst, G. y Raisch, S. (2005). Can Knowledge be Merged? Disponible en

[http://www.hec.unige.ch/recherches\\_publications/cahiers/2005/2005.1](http://www.hec.unige.ch/recherches_publications/cahiers/2005/2005.1) consultado 01-03-2010.

Rivero, S. (2002). *La Gestión del Conocimiento*. Bilbao: Socintec.

Rodenes, M. y Mocaleana, G. (2007) Sistema de información según el



modelo EFQM. Aplicación a la ayuda a la toma de decisiones en las cajas rurales de la Comunidad Valenciana. *CIRIEC-España*, revista de economía pública, social y cooperativa , nº 57 abril 2007, pp. 65 -92.

Snell, S. et al. (1998): Designing and supporting transnational teams: the human resource agenda, *Human Resource Management*, Vol. 37, No. 2, pp. 147-158.

Soliman, F. y Spooter, K (2000). Strategies for implementing knowledge nanagement: role of human resources management. *Journal of Knowledge Management*,V. 4, pp. 337-345

Valhondo, D. (2003). *Gestión del Conocimiento, del mito a la realidad*. Madrid: Díaz de Santos.

## **7. LA PRÁCTICA REFLEXIVA Y LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA. LA EXPERIENCIA DEL ASESORAMIENTO EN CENTROS DE FORMACIÓN DE ADULTOS DE CATALUÑA**

**Olga Esteve Ruescas**

**Susana Ginès Latorre**

**Rosa Canet Soler**

**Pedro Albino Hernández**

**Maria José Gregori Soriano**

**Maria Adserias Escarre**

Universitat Pompeu Fabra

Dept. de Traducció i Cc. Del Llenguatge

AFA Les Corts, CFA Salvador Dalí, CFA Carme Karr, CFA Tarragona

### **7.1. Principios y características del modelo de intervención asesora**

Para el diseño del modelo de intervención asesora se plantearon dos preguntas de partida, a saber:

- ¿Cómo se desarrollan las competencias profesionales de los docentes?
- ¿Qué características debe tener un centro educativo como organización que aprende?

La respuesta a la primera pregunta nos llevó a las bases de la práctica reflexiva, sobre las cuales desarrollamos el denominado Model *ET*, en un proyecto Comenius 2.1. sobre Formación del Profesorado. Un



modelo que, como veremos a continuación, tiene sus orígenes en el paradigma realista en la formación del profesorado y cuyo eje central lo conforma la reflexión, individual y colectiva, sobre la práctica y la construcción de una propia teoría de la práctica fundamentada. Este modelo se concibió como una línea formativa general, apta para ser aplicada a todos los contextos formativos (grupos de trabajo, formación en área, etc.). La respuesta a la segunda pregunta, y previo diseño del modelo base, ayudó a materializar la adaptación del modelo base a la intervención asesora en centro. Este proceso de adaptación representó ir más allá del modelo inicial y buscar referentes relacionados con 'organizaciones que aprenden'. Estos referentes los encontramos en el concepto y la esencia de 'las comunidades de práctica'.

#### ***7.1.1. ¿Qué significa el desarrollo de las competencias profesionales del profesorado?***

Según recogen Esteve, Melief y Alsina (en prensa), la formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye hoy día una misión esencial de la Educación Superior Contemporánea (UNESCO 1998). En esta línea, las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos. Es algo más que el conocimiento técnico que refiere al saber y al saber hacer. Así, el concepto de competencia profesional incluye no sólo capacidades requeridas para el ejercicio de una profesión, sino también cualidades personales relacionadas con la toma de decisiones y el intercambio de información necesario para un desempeño efectivo.

Así, pues, la competencia profesional en sus niveles superiores de desarrollo debe expresar la armonía y la integridad del sentir, el pensar y el hacer del sujeto en la actuación profesional. Ello quiere decir que un profesional es competente no sólo porque manifieste conductas que expresan la existencia de conocimientos y habilidades que le permiten resolver adecuadamente los problemas profesionales, sino también porque siente y reflexiona acerca de la necesidad y el compromiso de actuar en correspondencia con sus conocimientos,



habilidades, motivos y valores, con flexibilidad, dedicación y perseverancia, en la solución de los problemas que de él demanda la práctica profesional. A partir de estas premisas, en la formación inicial y continua del profesorado, habría que incidir más en competencias y capacidades de desarrollo profesional como las que listamos a continuación (Camps 2009: 12-14):

- Capacidad de análisis crítico
- Capacidad de reflexión dialógica
- Capacidad de lectura comprensiva de textos de referencia
- Capacidad de observación de la propia práctica docente
- Capacidad de escritura instrospectiva
- Capacidad de cuestionamiento personal y de resolución de problemas
- Capacidad de aprender a aprender
- Capacidad investigadora

La incorporación de una formación más competencial en el sentido descrito conlleva consigo un giro copernicano en lo que a la relación entre teoría y práctica se refiere: necesita indefectiblemente de una vinculación mucho más estrecha entre la práctica docente y el conocimiento científico vinculada a la misma.

Efectivamente, desde el resultado de las investigaciones más actuales en procesos de formación del profesorado (Korthagen 2001), parece que un modelo de formación basado en la transmisión de conocimiento para ponerlo luego a la práctica - un modelo todavía muy extendido en muchos países - aporta muy poco al cambio cualitativo que se espera de la persona en proceso de formación: la teoría, es decir, los contenidos, conforman el eje central del adiestramiento y su aplicación práctica queda subordinada a la misma, cuando es en definitiva lo que más necesita el docente en su práctica profesional. La consecuencia más inmediata de la aplicación de este modelo es que el (futuro) docente no llega a establecer un vínculo entre lo que percibe en la realidad del aula y lo que proviene del saber teórico. De ahí la importancia de incorporar modelos de formación más ligados a la



realidad, a la práctica y a la profesionalización. En estos modelos no se trata de 'enseñar al profesorado a enseñar' sino a 'ayudar al profesorado a construir una propia teoría de la práctica', y ello de manera fundamentada.

La preocupación por el desequilibrio existente entre las representaciones, la práctica y el saber teórico en la formación del profesorado llevó a un grupo de profesionales de distintos países europeos (Holanda, España, Noruega y Alemania) a unir sus esfuerzos para intentar desarrollar una línea de actuación para la formación inicial y continua del profesorado que fuera capaz de unir los tres elementos citados y establecer así una relación dialéctica entre práctica y teoría, y ello a partir de un trabajo con las representaciones y teorías implícitas de los y las estudiantes (en el caso de la formación inicial) y de los y las profesoras (en el caso de la formación continua). Mostramos a continuación el denominado *Modelo ET* (Esteve, Melief y Alsina, en prensa) como modelo de formación realista para el desarrollo de la competencia profesional.

### **7.1.2. *Hacia un modelo realista de formación del profesorado: El modelo ET (De las experiencias a la teoría)***

#### **Aspectos generales del modelo ET**

El punto de partida de este modelo responde a la idea según la cual los y las docentes 'se forman de manera significativa' cuando:

- a)** Se establece un vínculo claro y directo con las propias experiencias que engloban tanto las situaciones de enseñanza-aprendizaje vividas (como alumnos o docentes) como las propias ideas sobre lo que es enseñar y aprender: *¿Qué creo?*
- b)** A partir de la toma de conciencia del propio punto de partida así como del análisis sistematizado de actuaciones de aula - propias y de otros - (*¿Qué veo? ¿Qué hago?*), se fomenta un proceso de reflexión que desemboque en la construcción significativa de un conocimiento didáctico propio. Éste deberá, sin embargo, estar fundamentado, es decir, deberá justificarse a partir de la respuesta a la pregunta *¿Por qué hago lo que hago o decido hacer lo que pienso hacer?*

El por qué es la pregunta clave para alcanzar el grado de reflexión



necesario para capacitar al (futuro) docente a pasar de un conocimiento didáctico intuitivo y espontáneo a un conocimiento más científico. El planteamiento de esta pregunta tendría que formar parte integral de la práctica diaria como profesional de la enseñanza en tanto que comporta necesariamente un buen conocimiento tanto del espacio de las aulas como de aquellas disciplinas teóricas que pueden tener unas implicaciones muy directas para este espacio.

Como podemos extraer de lo expuesto, el modelo que presentamos se sitúa en un paradigma que explícitamente pretende establecer una conexión entre las experiencias de los (futuros) profesores y profesoras en la práctica y el conocimiento teórico: aprendizaje o formación realista. Todo ello se contrapone al paradigma de formación que entiende el aprendizaje como conversión del conocimiento teórico a la práctica (aprendizaje deductivo). Partimos de una concepción del aprendizaje y la formación no como un proceso acumulativo de nuevos conocimientos que vienen de fuera, sino como un desarrollo integral de uno mismo, un desarrollo fruto de la interacción entre aquello que nos es propio y lo nuevo y ajeno, es decir, como constante proceso de reelaboración de lo propio. Ello crea la necesidad de buscar cual es ese punto de partida, aquellas experiencias que nos han marcado y que han originado nuestras representaciones o modelos mentales, representaciones, actitudes frente a la profesión, valores y presuposiciones (Esteve, Alsina y Melief en prensa, Korthagen 2001, Richards y Lockhart 1998).

### ***7.1.3. Instrumentos de mediación y modelaje metacognitivo para ayudar al profesorado a construir su propia 'teoría de la práctica'***

Hemos visto en el apartado anterior que en una formación basada en el aprendizaje realista, el punto de partida son las experiencias y la reflexión sobre éstas. A ese respecto, en nuestro modelo trabajamos con tres tipos de experiencias:

- a)** Experiencias anteriores de los estudiantes como alumnos en su etapa de la secundaria obligatoria;
- b)** Experiencias nuevas y



**c) Experiencias recientes, ya como profesor/a en activo.**

Si bien, el trabajo con el primer tipo de experiencias es idóneo para la formación inicial, en la formación continua vemos más adecuado trabajar con las que encontramos en los otros dos.

La reflexión sobre la práctica se basa, así pues, en la puesta en escena de instrumentos de análisis de la práctica, previamente diseñados con los siguientes parámetros:

- 1.** La gestión del proceso socio cognitivo de desarrollo profesional o evolución: El ciclo reflexivo completo el cual contempla las fases de autoanálisis, contraste y redescipción de la propia práctica. **(45)**
- 2.** El juego dialéctico entre el 'yo' y el 'nosotros': en términos vygotskianos, el trabajo entre iguales así como con personas más expertas fomenta el paso del nivel 'interpersonal' al 'intrapersonal'.
- 3.** La constelación de dinámicas grupales para fomentar la base de confianza mutua necesaria para el buen trabajo en equipo.
- 4.** La gestión del conocimiento en el trabajo en grupo a partir del control de las variables 1 a 3.
- 5.** La gestión del tiempo.
- 6.** La verbalización del conocimiento tácito de cada miembro del grupo y la posible interrelación entre las diferentes perspectivas.

**Ejemplo** de modelaje metacognitivo para ayudar a construir conocimiento didáctico propio a partir del análisis de la práctica:

**ANÁLISIS CRÍTICO DE PRÁCTICAS DE AULA**

**Contenido teórico: MODELOS DIDÁCTICOS**

**Fase 1: Trabajo individual autónomo**

Te presentamos tres prácticas distintas en el aula de lengua. A partir de las preguntas-guía que planteamos a continuación, analiza las tres prácticas o actividades por separado:

- *Descripción de la actividad:* (especifica también los recursos, materiales, agrupaciones y dinámicas grupales)
- *¿Qué objetivo persigue?*
- *¿Qué tipo de aprendizaje promueve? ¿En qué lo ves?*



- *¿Como crees que reaccionarían los alumnos en el aula? ¿Por qué?*
- *¿Qué concepto de lengua se esconde detrás de la actividad? ¿En qué te basas para decirlo?*

### **Fase 2: Trabajo en pequeño grupo**

Comparad los resultados de vuestros análisis individuales e intentad identificar los aspectos para vosotros básicos de una buena práctica de enseñanza de lenguas. Intentad organizar esta información en forma de tabla o parrilla o mapa conceptual.

### **Fase 3: Trabajo en gran grupo (cada subgrupo presenta su parrilla al resto de grupos)**

Comparad vuestra tabla o parrilla con las de los otros grupos. ¿Qué ideas os aportan los otros? ¿Qué aspectos añadiríais a vuestra tabla? ¿Qué cambiaríais?

### **Fase 4: Trabajo en pequeño grupo**

Volved al grupo pequeño y completad la parrilla resultante del trabajo en el grupo-clase a partir de las lecturas de referencia que encontraréis en la intranet ([www.upf.es](http://www.upf.es)). *¿En qué os reafirmáis? ¿En qué completáis vuestro punto de partida?*

IMPORTANTE: La parrilla resultante de este último contraste entre vuestras propias ideas y los saberes teóricos deberá reflejar los criterios para ayudar a diseñar y evaluar actividades futuras.

Posiblemente a lo largo de la formación la iréis completando y revisando.

*Instrumento elaborado por Z.Carandell*

En este tipo de actividad de análisis subyace un procedimiento didáctico dirigido específicamente a la construcción guiada de conocimiento. Este procedimiento, que denominamos ESET (Korthagen, 2001) **(46)** pretende sistematizar y dar estructura al proceso de construcción de conocimiento que uno realiza de forma espontánea para que tome forma explícita y pase a ser una actuación planificada y consciente. ESET, como estrategia docente, propicia el análisis explícito y permanente de 'las propias experiencias (E)', guía la verbalización y plasmación de las 'estructuras teóricas subjetivas (S)', que a su vez serán el punto de partida para el contraste con



planteamientos más teóricos que presentan una visión más científica y compleja del ámbito de estudio (E + T): 'enmarca y enriquece con teoría'.

Insistimos en que, tal como evidencia la estructura de las actividades, el proceso no va de la Teoría a la propia Experiencia sino a la inversa, de la propia 'Experiencia' a la Teoría', para volver de nuevo a 'nuestras teorías y experiencias'.

Durante este proceso de conceptualización de las propias teorías (o teorías subjetivas) la 'interacción' juega un papel de gran importancia. Se trata de un tipo de interacción que acepta que el aprendizaje es un acto social que promueve los procesos mentales de cada individuo, de modo que la persona se ve estimulada a remodelar su propio conocimiento a través del diálogo con los demás. El rasgo característico más importante de una interacción de este tipo es que activa en la persona en formación los procesos mentales cognitivos que le facilitan la toma de conciencia de sí mismo y de su entorno; la interacción entendida así es determinante, para el propio proceso de toma de conciencia.

#### **7.1.4. Cambio en los parámetros de la formación del profesorado**

En el modelo *ET* para la formación de profesorado, la persona conforma el eje central. Desde las premisas del *Modelo ET* queremos insistir en que en el proceso de desarrollo profesional se trata de guiar a la persona en formación hacia prácticas de indagación, un tipo de prácticas que da prioridad al desarrollo de capacidades relacionadas con la reflexión en y sobre la práctica; de tal manera que el futuro profesor o la futura profesora cree nuevas estructuras mentales durante el proceso de aprendizaje (en este caso, el proceso de formación). Y para ello ocurra, es necesario replantear, como hemos visto, los parámetros de la formación de profesorado en los términos que presentamos a continuación.

*1) Debe concebir la formación como "co-construcción" de conocimiento, y no como su transmisión.*

Para ello, el formador/la formadora deberá partir de los conocimientos, informaciones y experiencias que aporta la persona en



formación, de tal forma que se establezca un diálogo "más simétrico".

## *2) Debe fomentar el trabajo en colaboración entre iguales*

La interacción fomenta y contribuye al desarrollo de los procesos cognitivos superiores del aprendizaje. Son muy interesantes las recientes propuestas de los enfoques vygotskyanos orientadas al *andamiaje colectivo* que hacen referencia a la co-construcción de conocimiento docente práctico a partir del conocimiento que aporta cada miembro y a través de la interacción dentro del grupo de aprendices o profesores noveles. El trabajo en colaboración, bien guiado y bien tutorizado, ayuda a generar procesos de reflexión: a través de la interacción entre los miembros de una comunidad de aprendices, cada aprendiz (en nuestro caso, el docente en formación) verbaliza su *discurso interior*. (*private speech*: Vygotsky, 1978), es decir sus pensamientos, ideas y representaciones acerca del mundo y de su entorno. Verbalizarlos equivale a elevarlos a un nivel superior de conciencia, en un proceso que va de la reflexión *inter psicológica* a otra de orden *intrapsicológico*, ésta última el máximo operante del proceso de aprendizaje. Es un tipo de interacción que no surge de forma espontánea en el grupo, sino que debe fomentarse con estrategias adecuadas (Esteve, 2007). Es determinante el papel de la persona formadora-tutora, y su manera de gestionar la docencia en la formación.

## *3) Debe acompañar constructivamente el proceso de reflexión, individual y grupal*

En el proceso de formación, los docentes noveles deberán disponer de un acompañamiento colaborativo (y no prescriptivo). Se trata de ayudar a través de la intervención pedagógica a que el docente en formación siga su propio proceso: hacer emerger inquietudes y necesidades, escuchar, construir sobre lo que aquél ya aporta, guiar, orientar, aconsejar. Este acompañamiento deberá además garantizar el traspaso paulatino del control del proceso de aprendizaje al propio sujeto en formación, tal como apuntamos ahora.

## *4) Debe fomentar procesos de autorregulación para impulsar la autonomía del futuro/a docente*

El/la estudiante en formación deberá aprender a enfrentarse a la



propia actuación, y a las propias circunstancias y a llevar a cabo una reflexión continuada de su quehacer diario. El objetivo es que el docente llegue por sí mismo no solamente a descubrir los aspectos que quiere o debe cambiar o mejorar sino a buscar soluciones y a evaluarlas por sí mismo. La dimensión autorreguladora es de gran importancia para el aprendizaje autónomo y se basa en la observación, el análisis crítico y la autoevaluación. Para llegar a este nivel de autonomía, habrá que dotar al docente de los instrumentos necesarios (portafolio, pautas metacognitivas, etc.).

### ***7.2. De la práctica reflexiva a las comunidades de práctica: ayudando a los centros a erigirse en comunidades de práctica***

Ante la realidad de que gran parte de los centros de formación de adultos disponía de una aula de autoformación surgió la necesidad de formar al profesorado en metodologías que promovieran el aprendizaje autónomo y la autorregulación. Se formó al profesorado con acciones que fueron evolucionando hasta llegar a plantearla con estas características:

- Destinada a todo el equipó docente de un centro.
- Impartida por un equipo de asesores/as (docentes con experiencia en formación de adultos) que pudiesen asesorar a los equipos docentes.
- Haciendo uso y aplicación de las tecnologías de aprendizaje colaborativo (TAC).
- Aplicando elementos metodológicos de la practica reflexiva en el aula.

De entre todas las características apuntadas en el apartado A), las relacionadas con la construcción conjunta de conocimientos es de importancia capital si se pretende ayudar al profesorado a 'aprender en la misma escuela'. Si éste es el objetivo, tendremos que centrarnos más en el 'acompañamiento de procesos de construcción conjunta de conocimiento' en el seno de la misma escuela.

Para ayudar a los centros a erigirse en 'comunidades de práctica



reflexiva', enriquecimos el modelo base (Modelo *ET*) a partir de las ideas de Wenger (2004) sobre las características de las comunidades de práctica. Concretamente, recogimos sus ideas en relación a la necesidad de ayudar a los centros en la construcción de un contexto que ayude a avanzar a la institución en el propio conocimiento práctico..

Es una acción estratégica que necesita herramientas y procedimientos; porque se trata de un proceso complejo que promueva las contribuciones de todos para ir definir un producto colectivo.

### **7.2.1. Elementos imprescindibles en el procedimiento (Carandell & Esteve, 2008):**

#### *- Respetar tanto la vertiente grupal como la individual*

La relación entre el individuo y el grupo es simbiótica y ha de haber enriquecimiento en las dos direcciones. Para ello es importante partir siempre de las reflexiones, inquietudes y preguntas individuales por contrastarlas después con las de los otros; para volver otra vez al yo. La razón es que, según las investigaciones en procesos de mejoras (Gather Thurler, 2004), no hay avance colectivo si no hay al mismo tiempo un desarrollo personal, de cada individuo. Cada persona del grupo ha de tomar en primer lugar conciencia de lo que puede aportar. La suma de las aportaciones individuales de los miembros del grupo conformará el enriquecimiento colectivo. Pero también cada uno tendrá que ver en qué medida el producto colectivo le aporta un valor añadido a la propia manera de hacer y ver las cosas.

#### *- Trabajo con diversidad de constelaciones grupales*

Para la gestión de la dinámica propiamente grupal hace falta tener en cuenta la composición del grupo, es decir, los miembros que lo conforman y el objetivo que se persigue con el trabajo en grupo. En este sentido tenemos que valorar cuáles son las agrupaciones más adecuadas.

- Si el trabajo propuesto requiere un intercambio de puntos de vista e informaciones complementarias, que pretendan dar una visión rica y compleja y afianzar las relaciones entre miembros de ámbitos y grupos de trabajo diversos, sería más apropiado trabajar con grupos heterogéneos.



- Si el trabajo requiere una profundización en algún aspecto específico del dominio de conocimiento, es más útil que los miembros del grupo compartan conocimientos y complicidad. Aquí son mas apropiados los grupos homogéneos.

Al principio del proceso, en que se intenta que las distintas perspectivas se acerquen, es imprescindible trabajar con grupos heterogéneos, porque ayudará a establecer las relaciones interpersonales necesarias para poder avanzar conjuntamente.

No es una tarea fácil. Este proceso de interacción constructiva dentro de un centro se sustenta sobre un triángulo con tres ejes indisociables: el desarrollo individual, el aprendizaje colectivo y la profesionalización interactiva (Gather Thurler, 2004). Por regla general, se necesita al principio la ayuda de personas externas expertas en procesos de construcción compartida del conocimiento y procesos de cambio.

### **7.2.2. Diseño y aplicación del modelo**

La aplicación de este modelo es una tarea compleja que necesita de un equipo central de personas formadoras altamente capacitadas para su puesta de escena. Por este motivo, se constituyó un grupo de asesores y asesoras para acompañar el proceso evolutivo en los centros de adultos. Los formadores i formadoras son al mismo tiempo, docentes en sus propios centros.

En coherencia al planteamiento del modelo *ET*, se consideró muy importante que este grupo central se erigiese por sí mismo en una comunidad de práctica reflexiva porque ayudaría a experimentar aquello que se pretendía 'transferir' a los centros'. El grupo recibió una primera formación en los ámbitos siguientes:

### **7.2.3. Metodología**

- Estrategias para acompañar el grupo-centro a hacer cambios de forma significativa.
- Estrategias para ayudar al profesorado a reelaborar las propias prácticas a partir del análisis crítico de las mismas y de su enriquecimiento a partir del análisis de nuevas alternativas.
- Estrategias para ayudar al profesorado a gestionar socialmente los procesos de reflexión interna del grupo-centro para avanzar en las



nuevas metodologías

- Estrategias para ayudar a los centros a evidenciar y argumentar los cambios en el proceso de mejora
- Herramientas y estrategias para el trabajo colaborativo interno (centro) y externo (entre centros).

#### **7.2.4. Contenido teórico**

En todos los subámbitos relacionados con el. ARC que puede consultarse en el Bloc ARC <http://blocs.xtec.cat/centrederecursos/>

El modelo formativo que se aplicó para esta formación inicial de las personas asesoras, que debían actuar en los centros, fue el mismo Modelo *ET*, de manera que la experimentación ayudase a la conceptualización de un propio modelo de asesoramiento pero sobre todo a su puesta en marcha en los centros.

El Grupo Técnico funciona actualmente como una comunidad de práctica y su trabajo se basa en los parámetros de la teoría de la actividad de Engeström (1999), la cual se materializa en las siguientes acciones:

- Analizar las experiencias llevadas a cabo en las propias intervenciones formativas.
- Partiendo de los resultados del análisis, individual y colectivo, ahondar en la práctica formativa desde una vertiente práctica y teórica.
- Elaborar a partir de los dos procesos anteriores nuevo conocimiento práctico para la formación del profesorado listo para implementarlo de nuevo e iniciar de esta manera un nuevo ciclo de investigación.

El funcionamiento de este grupo respeta los rasgos principales de tipo sociológico de una comunidad en términos de Mercer (2001). Los rasgos esenciales de tipo sociológico de una comunidad y que permiten a sus miembros realizar una actividad intelectual juntos, según los postulados de Mercer (Mercer 2000) son los siguientes:

- Una historia



- Una *identidad colectiva*
- Obligaciones recíprocas*
- Un *discurso propio*
- Otros autores como. Hare.(1994) (citado por. Schwerdtfeger, 2001) hablan de *intereses y objetivos* compartidos y la *necesidad de un liderazgo* para ayudar a conseguirlos.

La actuación misma en el seno del Grupo Técnico es la que debían trasladar los asesores y las asesoras a los centros. Para facilitar los procesos, se diseñó para los centros la siguiente estructura:

- Programas semipresenciales de una duración no inferior de seis meses.
- Dos tipos de sesiones:
  - a)** Sesiones presenciales con los asesores/as destinadas al intercambio, contraste y reflexión conjuntos, así como a las incursiones teóricas necesarias
  - b)** Sesiones de trabajo autónomo colaborativo entre los miembros del grupo-centro. Este trabajo se realiza en los espacios previstos y pactados a priori entre el centro y la administración (calendario interno fijo).

Durante el trabajo autónomo, el centro está acompañado por las personas asesoras a través de la plataforma virtual *moodle*

- Cada miembro del grupo-centro debe elaborar un portafolio docente individual que deberá confluir hacia el final del proceso en un portafolio grupal, del centro.
- La certificación se basa tanto en la asistencia como en la elaboración del portafolio docente, individual y grupal. La parte más significativa del portafolio es el 'Portafolio Final' en el cual deben dar cuenta, de forma argumentada y fundamentada, de los cambios realizados en contraste con el punto de partida.

Al mismo tiempo, destinado a directores, miembros de los equipos



directivos y coordinación de los centros de adultos que están en proceso de formación, se propone el curso de *Estrategias de dinamización de procesos de mejora en el centro/aula..*

El objetivo del este curso es facilitar el conocimiento y la incorporación a la práctica de procedimientos, estrategias y estilos de trabajo que conduzcan a una reflexión sistematizada en el propio centro, y por tanto a procesos de mejora, de forma autónoma. Además la metodología de la práctica reflexiva ofrece recursos y estrategias concretas para la gestión compartida del conocimiento en el seno del propio centro, como la autorregulación, la identificación de las fases de un proceso de mejora eficaz, las dinámicas grupales que promuevan el debate de calidad i también el uso de instrumentos útiles como indicadores de logro.

#### **7.2.5. Análisis de su puesta en marcha en CFA de Cataluña**

##### **Cómo, cuando y en qué medida se ha aplicado el asesoramiento**

Los destinatarios son los Centros-Aulas de Adultos. Previamente al inicio de las sesiones, hay reuniones con los equipos directivos y los claustros para planificar las sesiones, presenciales y de trabajo autónomo intersesión.

Está organizado en 10 sesiones distribuidas en todo un curso escolar con la presencia de dos personas formadoras (durante la fase experimental), y otras tantas de trabajo autónomo. El contenido es el Aprendizaje Reflexivo y Colaborativo (ARC) y las Tecnologías de Aprendizaje Colaborativo (TAC) aplicadas a éste. En la aplicación se tienen en cuenta las necesidades formativas del centro (Moodle, PDI, Google Docs, etc) y su dinámica interna.

En algunos casos se han agrupado claustros de diferentes centros. Con ello, además de optimizar el proceso, se favorecen las relaciones entre equipos de distintos centros y el intercambio de experiencias y inquietudes.

Durante el curso anterior se realizaron cinco asesoramientos con la participación de diez centros, y durante este curso se están realizando ocho asesoramientos con una participación total de catorce centros de formación de adultos, uno de los cuales ha solicitado la continuación



del asesoramiento del curso anterior.

#### **7.2.6. Estructura del curso y de las sesiones. Cómo está organizado, siguiendo la estructura del ciclo reflexivo**

Las sesiones de trabajo, tanto las diez con presencia de formadores como las de trabajo autónomo están organizadas en fases: una fase inicial llamada "de Autoanálisis", en la que los participantes reflexionan sobre todos aquellos conocimientos previos que ya tienen sobre el ARC, evidenciando así que no se parte de la nada; una segunda, llamada "de Contraste", en la que se compara y se enriquecen estas ideas previas surgidas de la fase previa con otros contenidos teóricos de expertos; y una fase final, llamada "de Redescrición de la práctica", donde los participantes al asesoramiento ya han alcanzado estos nuevos conocimientos, se los han apropiado y sumado a sus conocimientos previos. Esta estructura ejemplifica lo que entendemos por "ciclo reflexivo", es decir, un ciclo de tres fases (Autoanálisis, Contraste, Redescrición) que es cíclico. El objetivo final del asesoramiento es "Planificar, aplicar y evaluar secuencias de actividades competenciales que incluyan las TAC", lo cual ya desvela que durante las sesiones no sólo se contempla ARC, sino también las TAC. Así, se destinará una parte para cada una de estas áreas en todas las sesiones.

Volviendo al objetivo final, para que éste se alcance, hay unos pasos previos a tener en cuenta, que son las siguientes:

- 1)** Analizar la propia práctica docente en relación al objetivo final.
- 2)** Contrastar prácticas y objetivos comunes.
- 3)** Contrastar el resultado del análisis en 1) y 2) con modelos elaborados.
- 4)** Extraer de este contraste los criterios de la "buena práctica competencial"
- 5)** Consolidar los criterios a partir del trabajo con la teoría.
- 6)** Planificar una secuencia didáctica (sec. de actividades) competencial fundamentada
- 7)** Ejecutar la secuencia didáctica en el aula.



- 8)** Usar las herramientas TIC / TAC para alcanzar objetivos específicos
- 9)** Evaluar la aplicación de la secuencia didáctica en el aula.
- 10)** Evaluar el proceso de formación.
- 11)** Evaluar el trabajo de los formadores.

A la fase de Autoanálisis (las dos primeras sesiones presenciales, más el trabajo autónomo relacionado) correspondería el punto 1. A la de Contraste (sesiones de la 3 a la 6), corresponden los puntos 2, 3, 4 y 5, a la fase final de Redescrición de la práctica (las últimas 4 sesiones) corresponden el resto a partir del punto 6.

Naturalmente, la estructura del curso no es totalmente cerrada, ya que cada grupo presenta una evolución propia, aporta un bagaje diferente, y por tanto, la planificación de las sesiones puede variar ligeramente.

#### **7.2.7. Los ejes de la actuación en los centros**

La función de las personas formadoras es, fundamentalmente, asesorar, coordinar y guiar al grupo de profesionales hacia un enriquecimiento de sus propias prácticas docentes.

Para ello la formación se ejecuta sobre tres ejes de actuación que se trabajan de forma sincrónica y interrelacionada. Estos tres ejes son: el ARC, el uso y aplicación de las TIC, estrechamente ligadas con las tecnologías para el aprendizaje colaborativo (TIC-TAC) y la dinamización y guía del grupo. La ejecución conjunta de los tres ejes propicia que los equipos docentes devengan en comunidades de prácticas.

#### **7.2.8. ¿Qué aporta cada uno de los tres ejes?**

##### **Eje ARC**

La metodología de práctica reflexiva, en la primera fase de autoanálisis, nos conduce a una reflexión de la propia práctica docente: *qué hago, cómo lo hago i por qué lo hago*, y nos ayuda a tomar conciencia del propio punto de partida. Algunas actividades como *El símbolo* o *Qué es para mi una buena práctica docente*, nos invitan a estas reflexiones.

Las actividades que proponemos en este trabajo, y a lo largo de toda



la formación, se desarrollan en tres niveles, la reflexión individual, el trabajo en pequeño grupo, y la puesta en común y/o toma de acuerdos, en gran grupo. La misma estrategia que luego los docentes tendrán que llevar a cabo en las aulas con sus alumnos. Esto permite avanzar hacia la segunda fase del ciclo reflexivo: el contraste.

Se proporcionan estrategias y pautas de trabajo que aportan sistematización y estructuración a la preparación de las clases y a la intervención en el aula. Son estrategias y pautas útiles para los diferentes niveles y materias, puesto que lo que ofrecen es un modelo de andamiaje ET del proceso de aprendizaje.

La actividad central consiste en diseñar una Secuencia de actividades competenciales para luego ejecutarla en sus propias aulas y evaluarlas. Esto se realiza a partir de preguntas y pautas para la organización del objetivo final y los contenidos, previas al diseño de las actividades en sí mismas. Estas secuencias de actividades tendrán que garantizar el trabajo por competencias y la evaluación de lo aprendido en ellas, es decir, evaluar en qué grado se ha asumido el objetivo final de la secuencia. Estamos ya en la tercera fase del ciclo reflexivo: la redesccripción de la práctica.

Se considera la evaluación un punto de suma importancia, puesto que en ARC se plantea la auto-evaluación, y la co-evaluación. Para ello es absolutamente necesario que los docentes identifiquen muy claramente los criterios de evaluación, y los desmenucen, para poder compartirlos con el alumnado. Así, la evaluación se transforma de un qué *"sabe"* y qué *"no sabe"* un alumno, a *buscar evidencias que demuestren lo que sabe hacer*.

Esta propuesta de trabajo obliga a los docentes a ponerse en el lugar de los alumnos, puesto que para la planificación de la secuencia didáctica han de tener en cuenta *para qué les sirve a los/as alumnos/as* el contenido que se va a trabajar. Esto les obliga a preguntarse *¿Qué ha de ser capaz de hacer el alumno al terminar la secuencia de actividades?* en vez de *¿Qué tengo que enseñar?* A partir de la respuesta a esta pregunta se analizan los contenidos necesarios. Las respuestas a estas preguntas no son fáciles, pero una vez identificadas i explicitadas, nos ayudan enormemente a diseñar y



secuenciar las actividades.

Por supuesto, la secuencia de las actividades tiene que responder a un modelo ET, donde, igual que han hecho los docentes en su formación, sus alumnos partan de una reflexión inicial, que les ayude a tomar conciencia del propio punto de partida, a partir de sus experiencias personales, y, a partir de éstas, conducir las actividades hacia la estructura y la conexión la teoría (ya sea explicación del docente, consulta de documentos, etc.) para, finalmente, volver a pasar por una experimentación, ahora enriquecida, por las aportaciones de los compañeros y de la teoría (andamiaje ESETE).

Los docentes también pasarán por la experimentación enriquecida, puesto que, cómo ya se ha apuntado, tendrán que aplicar en el aula la secuencia didáctica programada. Es lo que llamamos *plan de acción*, a través del cual observarán su propia puesta en práctica (reacción y participación del alumnado, como se ha sentido el/ella, etc), para posteriormente evaluar los cambios y progresos acontecidos en su práctica docente.

Es un esquema de formación en la que los y las docentes vivencian un esquema ET que luego pueden reproducir en las aulas. No se dan instrucciones sobre qué hacer en el aula; se trabaja y se diseña con ellos, para luego aplicar y evaluar lo aprendido.

### **Eje TIC-TAC**

Las TIC-TAC se convierten en esta formación en instrumentos necesarios para la comunicación entre los docentes, y entre los docentes y los formadores. Esta necesidad es el motor del aprendizaje y de la adquisición de destrezas en el manejo de las TIC-TAC. Por eso algunas de las actividades descritas en el bloque ARC se desarrollan necesariamente a través de instrumentos colaborativos como el Google Docs y la plataforma virtual Moodle.

Con el Google Docs realizan actividades individuales o de grupo, en las que hay una comunicación directa con la persona formadora, que realiza comentarios o feed-backs, con un código de colores, para guiar el desarrollo de la actividad.

La plataforma Moodle proporciona el espacio general de comunicación de todo el grupo. En ella está el guión de las sesiones, todos los



recursos y las actividades programadas. Es el instrumento que soporta la estructura del curso y toda la información que se maneja, ya sea en las sesiones presenciales o en las tareas de trabajo autónomo, pero además, es un espacio de comunicación activo y dinámico. Los foros de debate se establecen tanto en las sesiones presenciales como en aula virtual.

Los y las docentes experimentan el trabajo con estas herramientas desde el rol de estudiante, lo cual es muy interesante, porque les ayudará enormemente comprender el uso, las potencialidades y las dificultades que experimentarán sus alumnos cuando las utilicen con ellos. También les ayudará a determinar la utilidad didáctica de las mismas y, por tanto, a elegir la que mejor se ajusta a los niveles y materias que imparten.

El paso siguiente, consiste en aprender a manejar el entorno virtual con el rol de profesor. Esto se realiza con la integración, en la secuencia didáctica, de actividades en el Moodle. Así pues, tienen que diseñar actividades que les obligan a usar la plataforma como profesores y diseñadores de formación.

Una vez más, la formación no consiste en dar instrucciones sobre el uso de TIC-TAC en sus clases, sino como en el hecho que ellos mismos las usen como alumnos, como profesores y las analicen como herramientas de aprendizaje. También es necesario tener en cuenta los diferentes niveles de conocimiento de TIC de los profesores, ya que esto crea diferentes niveles de participación y aplicación de las mismas.

### **Eje Dinamización del grupo**

La formación representa un espacio para compartir las diferentes visiones sobre qué y cómo se aprende. Los más veteranos y los más conectados con las corrientes pedagógicas recuerdan y comparten las similitudes que hay con algunos pedagogos, y los que llevan pocos años comparten sus dudas y experiencias.

Las estrategias de organización de la reflexión, individual y colectiva, y por tanto de las intervenciones y la forma de recogerlas para avanzar, constituyen un ejemplo de cómo trabajar en grupo de forma eficiente, a partir de las preguntas adecuadas. Así el esquema de trabajo



individual y por escrito, para pasar al contraste en pequeño grupo, y puesta en común en el gran grupo, se erige como esquema de actuación que garantiza la reflexión y participación de todos los miembros del grupo. La reflexión individual y por escrito es necesaria, ya que obliga a hacer visibles las creencias o pensamientos. Todas las opiniones y propuestas son escuchadas y respetadas, y se construye sumando y intentado integrar todo lo expresado por todos. El paso por el pequeño grupo nos ayuda a organizar y esquematizar las aportaciones individuales, en aportaciones grupales, facilita la participación a la gente más reticente, vergonzosa o insegura. Los acuerdos grupales recogidos en la pizarra se formalizan en un formato digital imprimible, y representan una especie de contrato del acuerdo tomado por todo el grupo. Todo el mundo se siente representado.

Todo lo anterior tiene que ir acompañado de un control estricto del tiempo en cada una de las partes, para no caer, en largas discusiones, que no son efectivas, y para que el trabajo tenga un temple activo y dinámico.

El trabajo de grupo también facilita las relaciones entre todo el equipo docente en torno a cuestiones pedagógicas. Estas cuestiones, a veces, en los centros se abordan desde las reuniones de área, o niveles, pero no con una visión global de centro. Por tanto es un espacio que genera intercambios ricos entre docentes que imparten materias y niveles diferentes, y que propicia la transversalidad. Además prepara al equipo docente para poder abordar conjuntamente un proyecto docente de centro.

En la mayoría de ocasiones esta formación se desarrolla con la participación de dos claustros, lo que, en general, enriquece más los debates y participaciones, ya que aportan a menudo diferentes maneras de abordar los mismos aspectos del trabajo. De nuevo aquí, el/la docente experimenta como alumno/a estrategias de comunicación, dinamización y coordinación, que posteriormente trasladará al aula como docente. Ya que dentro de la secuencia de actividades se incluirán algunas que contemplen diferentes formas de trabajo en grupo.

En general, las dos primeras fases del ciclo reflexivo aportan a los



centros la posibilidad de descubrir aspectos compartidos (a veces de forma no visible), y por tanto, una visualización de lo que puede ser un punto de partida colectivo para un proyecto de futuro. En los centros donde ya existe la conciencia de formar parte de un todo más complejo que la suma de las partes, ayuda a definir fácilmente los fundamentos para un sistema de trabajo más eficaz. En los que no existe esta conciencia, las actividades propuestas contribuyen a crearla.

La fase de redescrición es la ocasión para que todo aquello que ha ido surgiendo tome formas concretas, y por tanto se aprecie como una herramienta que ayuda a clarificar y planificar objetivos y estrategias.

#### **7.2.9. *¿Cómo se entretejen los tres ejes?***

El asesoramiento está planteado de manera que los docentes vivencien las dinámicas, procesos y actividades que luego aplicarán en el aula. Experimentan por sí mismos la metodología que luego aplicarán a las aulas. "Ven" y "viven" la capacidad del trabajo en grupo para hacer aflorar fortalezas e identificar debilidades colectivas e individuales, para elaborar un lenguaje común que facilite una comunicación fluida, y constatan que las *nuevas* (ya no tan nuevas) tecnologías de comunicación no tienen un *nuevo* sentido en la educación como meras herramientas, si no hay un contexto funcional y una metodología tras su uso.

#### **7.2.10. *La comunidad de formadores***

Nuestra formación ha seguido las fases del ciclo reflexivo, y también la pauta ESET en el desarrollo de actividades. Hemos destinado tiempo a elaborar términos, instrumentos y estrategias, que luego hemos aplicado en el curso de los asesoramientos. Actualmente seguimos analizando y evaluando los asesoramientos activos, las aportaciones de los centros que podemos incorporar a nuestra práctica como formadores, i como afrontar las diversas situaciones: ritmos y formación variables de los docentes y los centros, dinámicas de trabajo en equipo más o menos consolidadas, grados de motivación heterogéneos...

El grupo de formadores seguimos trabajando juntos y elaborando colectivamente las estrategias para conseguir el objetivo: facilitar a los



centros que devengan en centros que aprenden.

### **7.3. El asesoramiento ARC en el CFA Carme Karr**

Estamos en el primer curso de aplicación pero ya podemos relatar algunas aportaciones del asesoramiento recibido

- Incremento de la satisfacción colectiva del grupo, contribución al clima de trabajo.
- Capacitación y aumento del uso de las herramientas informáticas de trabajo colectivo.
- Uso de procedimientos ARC para el análisis y la evaluación colectiva.
- Aumento en la sistematización de la planificación del trabajo de aula.
- Vestigios de que la metodología de trabajo empleada en la formación comienza a proyectarse en el trabajo de aula
- Progreso en la capacitación para la realización de programaciones competenciales y en la realización de secuencias de aprendizaje.

Y también algunas dificultades:

- Dificultades y resistencias a la hora de realizar el trabajo intersecciones.
- Dificultades para la realización del trabajo no presencial con uso de tecnologías TIC/TAC.
- Escasa implementación aún de la metodología en el trabajo directo con alumnos.
- Necesidad evidente de mantener los equipos de trabajo, las plantillas, para consolidar en un segundo año de formación los resultados de la formación.

Estamos aún en proceso de aprendizaje y posiblemente cada unos de los aspectos tratados están por consolidar pero el nivel de satisfacción respecto a la formación es muy alto y la percepción de utilidad evidente.

### **7.4. Evaluación por parte de los participantes. Curso**



## **2008-2009**

Nivel de satisfacción global (sobre 5)

- La actividad en su conjunto: 4,2.
- La repercusión en la transformación de la práctica docente: 4.
- Las estrategias metodológicas utilizadas y el material de apoyo: 3,9.

Los aspectos destacados como los más positivos de la formación:

- Hace reflexionar sobre la labor docente.
- Ayuda a actualizarla y enriquecerla
- Facilita el intercambio de experiencias
- La innovación metodológica que representa en su práctica docente.
- El proceso de dinamización generada en los centros.
- La introducción de las herramientas TIC/TAC.
- El compromiso del equipo docente para implicarse y profundizar en la metodología.

Aspectos a mejorar, según el 15% de los participantes:

- Facilitar la información de forma más clara.
- Aumentar el número de sesiones, su distribución a lo largo del curso y adecuar la temporización a los objetivos.
- Practicar más esta metodología.

Motivaciones para continuar la formación:

- Interiorizar y poner en práctica lo aprendido.
- Desarrollar el trabajo colaborativo.
- Compartir experiencias.
- Llevar a la práctica las herramientas TIC/TAC.
- Profundizar y reforzar los puntos débiles de su práctica docente.

Razones para no participar en la formación, según el 15% de los



participantes:

- Supone una sobrecarga de trabajo.
- No aportará cambio alguno en su práctica docente.

## REFERENCIAS

Camps, A. (2009). Reflexions y propostes sobre la formació inicial y permanent del professorat. *ARTICLES de Didàctica de la Llengua i la Literatura*.49: 7-19

Esteve, O.; Carandell, Z.; Keim, L. (2006). El portafolis en la formació del professorat: un instrument al servei de la reflexió en i la pràctica docent. *ARTICLES de Didàctica de la Llengua i la Literatura*.39: 35-47.

Esteve, O.; Carandell, Z. (2009). La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. *ARTICLES de Didàctica de la Llengua i la Literatura*.49: 47-62.

Esteve, O.; Melief, K.O.; Alsina, A. (en prensa). *Creando mi profesión. Una propuesta realista para el desarrollo profesional del profesorado*.Barcelona: Octaedro.

Korthagen, F. (2001)..*Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Meirink, J. A.; Meijer, P. C.; Verloop, N..(2009). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European journal of teacher education*.32 (3):.293-312.

Orland-Barak, L.; Yinon, H. (2007). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teaching and teacher education*.23 (6):.957-969.

Pozo, I. et al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumno*. Barcelona: Graó.

Pujolà, J. T.; González, V. (2008). El uso del portafolio para la autoevaluación continua del profesor. *Monográficos marco ELE*.7: 92-110.

## **8. ITINERARIOS FORMATIVOS (PERSONALIZADOS) PARA MAESTROS. UNA INNOVADORA MODALIDAD DE ATENCIÓN DE FORMACIÓN CONTINUA.**

**Fernando Carrión Justiniano**



Unidad Especializada de Formación Continua. Tarija, Bolivia

### **8.1. Introducción**

El presente documento constituye la primera sistematización de la implementación de una modalidad de atención de procesos de formación continua, desarrollada por el Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, a través de la Unidad Especializada de Formación Continua - UNEFCO (Ex - INFOPER), en su sede nacional de Tarija.

La experiencia se enmarca en la búsqueda de estrategias para consolidar el Sistema Plurinacional de Formación de Maestros en lo referente a la formación continua, la misma que, de acuerdo al contexto de transformaciones sociales y educativas del país, va cobrando mayores dimensiones toda vez que los cambios educativos tienen en los maestros a uno de sus principales protagonistas. La importancia, cuantitativa y cualitativa, de atender con formación continua a todos los maestros en servicio del Sistema Educativo Plurinacional, hace que esta primera sistematización también abarque el tema del enfoque con el que se encaró la experiencia.

Es importante recalcar que, si bien el proceso comenzó con la implementación de un Centro de Formación de Maestros en Servicio, el desarrollo y la dinámica de las acciones, con amplia participación de los mismos maestros beneficiarios y sus representaciones oficiales, ha ido centrando la atención y los esfuerzos más en la modalidad de atención (Itinerarios) que en el "cascaron" (Centro) en el que se apoya logísticamente.

La pertinencia y la originalidad de los Itinerarios Formativos (Personalizados) para Maestros, estriba en su adecuación a los intereses, ritmos, necesidades y tiempos tanto de los maestros (individual y colectivamente) como en del mismo Sistema Educativo Plurinacional.

El documento está estructurado de manera gradual, presentando los antecedentes, tanto institucionales como de los Itinerarios en sí; el enfoque y los criterios de acción; la descripción detallada de los Itinerarios como modalidad de formación continua; los principales resultados, cuantitativos y cualitativos, de la experiencia; y,



finalmente, sus proyecciones.

## **8.2. Antecedentes de los itinerarios**

### **8.2.1. Antecedentes institucionales**

Para comprender a cabalidad el aporte de los Itinerarios Formativos para Maestros en el contexto actual del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia, es necesario mencionar algunos antecedentes, tanto de la historia institucional de la Unidad Especializada de Formación Continua (UNEFCO) como de la formación permanente de maestros en el país.

- La actual UNEFCO tiene su origen en 1963, año en que se fundó el Instituto Superior de Educación Rural (ISER), primera institución para la atención de la formación permanente de maestros en Bolivia **(47)** . Pese a que su misión era la implementación de programas de formación destinados a personal educativo de las zonas rurales del país, el ISER fue atendiendo progresivamente también a maestros de las zonas urbanas en todos los departamentos. Las modalidades de atención comenzaron con los cursos de mediana y larga duración -de 2 a 4 meses y de 1 a 2 años- que incluía el internado en su sede de Tarija, su sede nacional histórica, a donde debían acudir los maestros desde todos los departamentos del país. Posteriormente, el ISER fue la primera institución del país que comenzó con los programas formativos en la modalidad a distancia, con la que trabajó programas de especialización y licenciaturas, en convenio con la Universidad Pública.

- En el año 2000, en el marco de la Reforma Educativa de 1994, el ISER fue transformado en Instituto de Formación Permanente (INFOPER) **(48)** , pasando a depender del Ministerio de Educación y ampliando su misión oficialmente al diseño, implementación y seguimiento de programas formativos para maestros en servicio tanto del área rural como del área urbana. En este período se comenzó a usar la modalidad de cursos cortos destinados principalmente a directores de unidades educativas. En junio de 2003, se re-estructuró el INFOPER, pasando a tener oficinas en los 9 departamentos del país, manteniendo su sede histórica en Tarija. Los primeros años de esta transformación estuvieron caracterizados por la implementación de



cursos cortos a Directores de Unidades Educativas, DUEs, al seguimiento y/o apoyo técnico a programas de formación permanente implementados por instancias autorizadas por el Ministerio de Educación y por el acompañamiento, con propuestas de enfoques y programas de formación docente, a los cambios sociales y educativos que se produjeron en Bolivia. Como parte de estas propuestas surgió en 2007 el Centro de Formación de Maestros en Servicio (Centro), experiencia piloto en su sede de Tarija, que, además de ofrecer ambientes y equipamiento para acciones de formación de maestros, diseñó una propia modalidad de atención a la formación permanente de maestros, que se denominó "Itinerarios Formativos (Personalizados) para Maestros" (Itinerarios), que, con graduales modificaciones y mejoras, es la base de toda la oferta formativa y los resultados alcanzados por el Centro en estas últimas gestiones.

- En junio de 2009, y en el marco de la implementación del Sistema Educativo Plurinacional, con base a la nueva Constitución Política del Estado, el INFOPER fue transformado en UNEFCO <sup>(49)</sup>, manteniendo su misión y alcance, pero articulando sus acciones a la Universidad Pedagógica, como parte fundamental del Sistema Plurinacional de Formación de Maestros <sup>(50)</sup>.

### **8.2.2. Antecedentes de la Formación Permanente (continua) de maestros en Bolivia**

Las últimas dos décadas, en lo que al sector educativo se refiere, han estado caracterizadas por "reformas" de los sistemas e implementación de procesos y estrategias orientadas a la cualificación de los docentes, como medio privilegiado para la mejora de la calidad educativa. En lo que al contexto boliviano se refiere tanto la reforma (1994-2003) como las experiencias de mejora de la calidad educativa a través de la mejora de la enseñanza, se han caracterizado por la transposición de modelos y experiencias ajenas, con diversos grados de ajustes y adecuaciones según el contexto.

Después de estos años, han quedado claramente establecidas dos realidades aparentemente contradictorias: Por una parte, se reafirma el hecho que del compromiso con la tarea educativa-social, la calidad del trabajo específico y del ambiente educativo que los maestros



logran generar en el aula y los centros, depende, en gran medida, la calidad de los aprendizajes y los resultados educativos del sistema; por otro lado, las estrategias y modalidades que se han venido implementando para mejorar el desempeño docente no sólo no han logrado los objetivos que perseguían sino que han fracasado y se han derrumbado incluso antes que la misma "reforma educativa". Las causas, explicaciones y sus contextos son un tema pendiente de estudio que podría arrojar importantes luces de cara a las proyecciones.

Paralelamente a esto cambios -o, más bien, como explicación de los mismos- la sociedad boliviana está viviendo una transformación estructural, preparada por décadas de cuestionamiento y sospecha de que la realidad social no es más que un constructo humano y que, por tanto, puede ser cambiada; que las relaciones de injusticia y exclusión no son las únicas formas de relación entre los diversos y que, por tanto, también pueden ser cuestionadas y superadas. Temas como la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, la educación participativa y comunitaria, la educación descolonizadora, la educación productiva y la educación científica, técnica y tecnológica, son ahora principios del Sistema Educativo Plurinacional. El sector educativo tiene, en este contexto, un papel no sólo "acompañante" sino "fundante" y estructural de los cambios sociales del país.

Ante ese contexto de cambios y cuestionamientos, ante el fracaso de los modelos y las modalidades importadas acríticamente, la UNEFCO (Ex - INFOPER), como instancia operativa del Ministerio de Educación, ha venido construyendo, con base a los lineamientos generales del Anteproyecto de Ley "Avelino Siñani y Elizardo Pérez", una modalidad de atención a la formación continua de maestros que responde a las características propias del magisterio boliviano, pero que al mismo tiempo rescata las experiencias y los modelos de contextos externos, ajustándolos debidamente a la propia realidad. Esta experiencia se centra en dos elementos: El Centro de Formación Continua de Maestros, como base logística, y los Itinerarios Formativos (Personalizados) para Maestros, como modalidad formativa.

El Centro de Formación de Maestros en Servicio, fue inaugurado en



junio de 2007 y ha logrado desarrollar y consolidar progresivamente una oferta formativa permanente, pertinente y original.

El Centro tiene como objetivo: *"Atender las necesidades formativas de los maestros en servicio, ofreciendo programas de formación continua, asistencia técnica, ambientes, equipamiento, material educativo y servicios varios, a través de Itinerarios Formativos Personalizados, orientados al desarrollo profesional y personal del maestro y, por ende, a la mejora de la calidad de la educación pública"*.

### **8.3. Enfoque y lineamientos formativos que asumen los itinerarios**

El enfoque de formación de maestros en servicio, que asumen los Itinerarios, se caracteriza por:

*Trabajar en forma sistémica y sistemática:*

- Aportar, desde la especificidad de la formación docente, a las transformaciones sociales y educativas asumidas por el país.
- Enmarcar la formación continua de maestros en políticas integrales e intersectoriales de profesión docente que articulen la pertinencia y relevancia del sistema de formación (inicial, continua y postgradual) con las condiciones laborales (bienestar y de reconocimiento social del trabajo de los maestros) y la claridad de la carrera docente (transparencia, participación, motivación, justa evaluación y reconocimiento del desempeño).
- Consolidar un sistema de formación de maestros, que logre articular todas las acciones dirigidas al desarrollo profesional, personal y social de los maestros.
- Canalizar todas las iniciativas, financiamientos y asesoramiento técnico, nacional e internacional, en programas integrales y sostenibles.
- Incluir como parte sustancial de todo proceso de transformación o mejora de la gestión pedagógica, curricular y administrativa, el componente de formación de maestros, no como una simple estrategia de implementación, sino como un elemento sin el cual no se podrán concretar procesos de innovación.



- La participación en los procesos formativos debe estar regulada por normas de acreditación que sean coherente con la promoción (horizontal y vertical), estímulos y transitabilidad del personal docente, administrativo y técnico.

#### *Aportar a la construcción de pedagogías propias:*

- La atención de las necesidades formativas debe apuntar no sólo a la capacitación técnica sino al enriquecimiento de una nueva visión del papel y el rol que los maestros tienen en la construcción de la sociedad.
- El proceso de construcción debe pasar también por la forma de relacionamiento y de trabajo al interior de las escuelas, transformando la práctica individualista en una práctica comunitaria y de amplia participación social.
- Facilitar y propiciar la creación de estrategias para que sea el propio maestro quien dé respuesta a las demandas que la educación le plantea, en su espacio de trabajo (la escuela y el aula), buscando el ejercicio de una autonomía responsable.
- Tomar en cuenta el desajuste entre el perfil profesional inicial y las nuevas y complejas funciones asignadas al maestro; ello requiere de una estrategia global que ayude al maestro a encontrar las respuestas a situaciones diversas y cambiantes, reduciendo la ansiedad que éstas pueden provocarle.
- A partir de la conciencia del rol del maestro y de la consolidación de ambientes institucionales abiertos al cambio, al respeto por las identidades y a la producción y trabajo comunitario, la formación de docentes en servicio debe propiciar la recuperación, la práctica y la construcción de pedagogías propias que rescaten los saberes, las costumbres y conocimientos del contexto cultural en el que trabajan.

#### *Contextualizar la formación de maestros:*

- Los procesos de formación tienen que responder tanto a las necesidades del Sistema Educativo Plurinacional, en sus procesos de innovación, transformación y mejora de la calidad educativa, como a



las necesidades locales, lo cual implica importantes niveles de participación de los docentes y otras instancias en la planificación, gestión, ejecución y evaluación de los procesos e instancias formativas.

- Brindar una amplia gama de oportunidades de formación continua que se adapten a los intereses, ritmos y tiempos disponibles de los maestros.
- Todas las acciones formativas deben equilibrar la formación "para la práctica", y la formación "en la práctica", para garantizar que los procesos incidan en el desempeño concreto del maestro, en la vida del aula y de la comunidad educativa.

*Propiciar espacios de participación (protagonismo) de los maestros en la planificación y gestión de su formación:*

- Buscar la superación de una planificación, ejecución y evaluación definida sólo por instancias ("superiores") externas a la unidad educativa, a los maestros; dando paso a un proceso participativo, como respuesta efectiva a las necesidades formativas reales.
- Los espacios de participación deben ser también espacios de corresponsabilidad.
- Es necesario propiciar nuevas formas de relación entre la administración educativa y las organizaciones representativas de los maestros y otras organizaciones originarias y sociales en torno a un interés común cual es la calidad profesional de todos los maestros, la autovaloración de éstos por su profesión y el mejorar la percepción que la sociedad tiene de los maestros.
- No es suficiente el trabajo formativo con y del individuo (nueva cultura profesional), es necesario complementarlo con el trabajo formativo con y del colectivo de maestros (nueva cultura organizacional) recuperando los valores de la visión comunitaria en el ámbito educativo.

*Diversificar la oferta y las modalidades de atención:*



- Las ofertas formativas, si bien parten de una matriz común, deben diseñarse y diversificarse de tal manera que respondan a las necesidades formativas de todos los maestros, según el nivel en el que trabajan, la especialización que tienen, la experiencia acumulada, las funciones que desempeña, los ritmos, exigencias e intereses propios.
- Es necesario conjugar las tradicionales modalidades formativas (cursos, talleres y seminarios, genéricos) con nuevas estrategias (actividades generadas al interior de los centros educativos) que respondan a lo que las primeras no pueden alcanzar por su propia naturaleza.
- Todas las acciones formativas deben insertarse dentro de procesos, evitando los simples eventos de capacitación que no garantizan la sostenibilidad de la formación ni el impacto en la vida del aula y la escuela.
- Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación deberán jugar un papel importante, y debidamente dimensionado, en los programas de formación continua, como contenidos y como estrategias de formación.

*Evaluar la formación docente e investigar sobre ella:*

- Los programas deben garantizar un control, seguimiento y evaluación, sistemático y objetivo, a fin de conseguir un sistema de formación dinámico que pueda, sobre la base de la información que se obtenga, rectificar y mejorar la pertinencia y eficacia de los modelos asumidos.
- Establecer estándares formativos (periódicamente ajustables) y medir el avance de su implementación y cumplimiento en las aulas y escuelas, a fin de ir rectificando las estrategias y acciones sin el impacto esperado y potenciando aquellas que mejor respondan a las necesidades formativas de los maestros de cada contexto.
- Promover la especialización y la investigación en el campo educativo, la situación de los maestros y la formación docente, que contribuya con producciones que sirvan como insumos para la toma

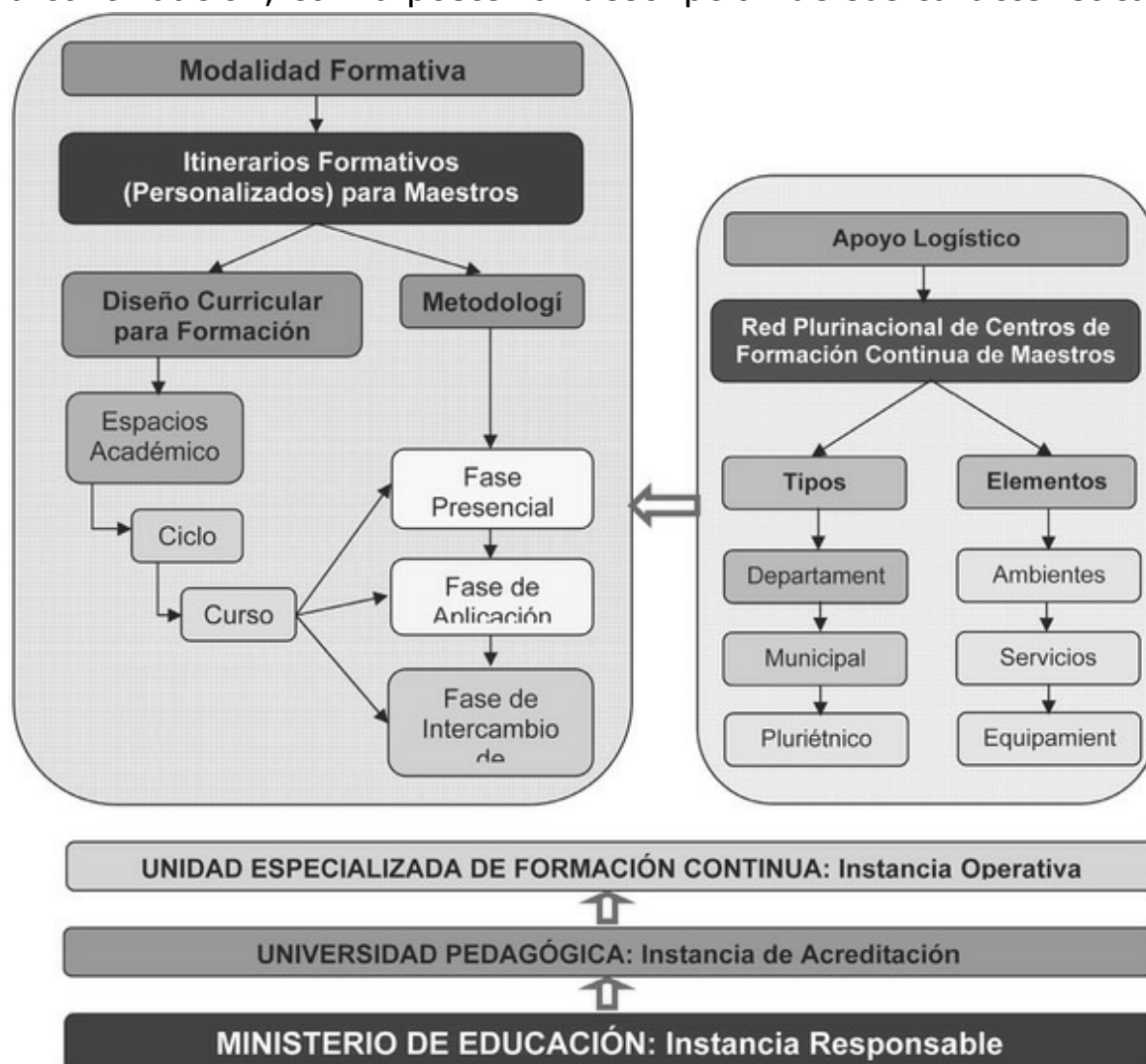


de decisiones y la planificación del desarrollo profesional de los maestros y el mejoramiento de la calidad de la educación.

- Necesidad de profundizar el conocimiento de la realidad docente y su formación en los diversos contextos.
- Contar con programas especialmente enfocados a la formación de formadores y a la formación de personal técnico y administrativo vinculado a la profesión docente.

#### 8.4. Descripción de los itinerarios

La oferta formativa del Centro (el mismo que se constituye sólo en un apoyo logístico de los procesos de formación continua) se basa en una modalidad original de oferta y desarrollo de cursos denominada "Itinerarios Formativos (Personalizados) para Maestros", que se grafica a continuación, con la posterior descripción de sus características:





#### **8.4.1. Características organizativas**

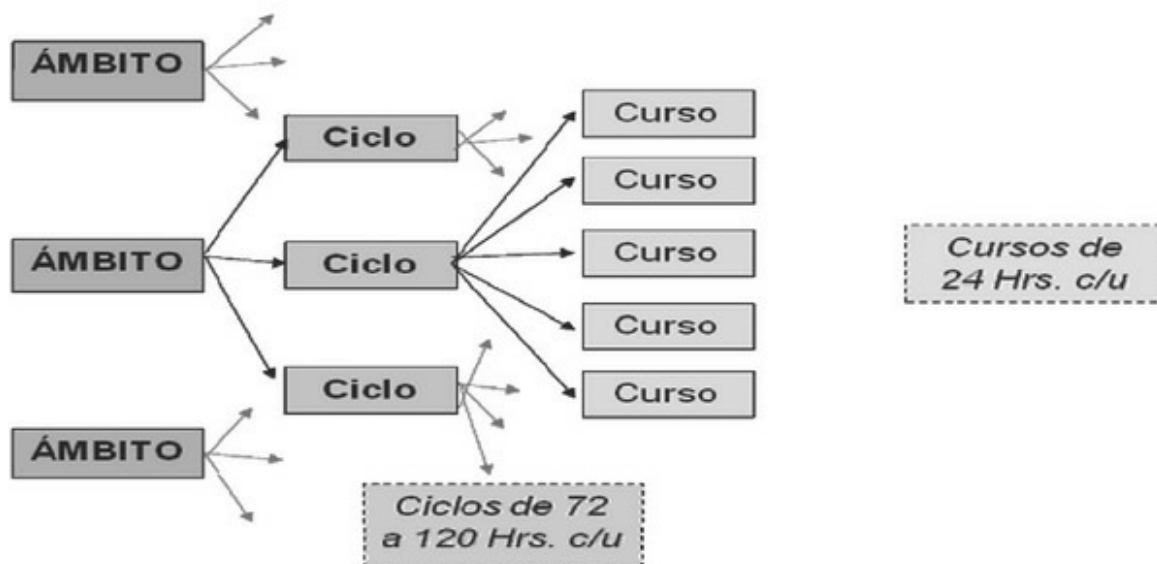
- Es una oferta *continua*, a lo largo de todo el año y, con mayor intensidad, durante las vacaciones escolares.
- *Variada*, con cursos para maestros de todos los niveles, ciclos y especialidades, incluido el personal técnico, administrativo, de apoyo y formadores.
- Responde a los *ritmos, intereses, disponibilidad de tiempo y necesidades* concretas de los maestros.
- Orientada a la *aplicación práctica*. Todos los cursos parten de la realidad del aula y/o del centro educativo y están orientadas a la mejora de sus procesos.
- Posibilita la organización de *itinerarios formativos personalizados* para cada maestro, ya que son los participantes los que deciden las temáticas, el nivel de profundidad y la frecuencia de los cursos que toma, pudiendo armar su propio recorrido formativo.
- *Definición participativa* del currículo formativo. Cuenta con una oferta curricular abierta y flexible.
- De acuerdo a las necesidades formativas detectadas, a la época del año y a la demanda de equipos de maestros, mensualmente se elabora un *Programa de Cursos* **(51)**, el mismo que es difundido en cada centro educativo y mediante medios de comunicación.
- Las inscripciones pueden ser individuales o colectivas (centros educativos o distritos educativos, de acuerdo a sus Programas Operativos Anuales).
- El costo de los cursos es subvencionado por el Ministerio de Educación; los maestros participantes cancelan 15 Bs. por curso (equivalente a 2 \$us), el resto del costo (aproximadamente el 65%) es financiado por el Ministerio.
- Por la modalidad de atención y la metodología empleada, los grupos para cada curso tienen un mínimo de 15 participantes y un máximo de 35. Cuando hay mayor demanda, inmediatamente se abre un nuevo grupo y se programa el curso para una fecha posterior.



- El horario de atención del Centro, durante el año escolar, es de 09:00 a 12:00 y de 16:00 a 21:00 (los cursos en estos períodos se desarrollan usualmente de 18:30 a 21:00). En el período de vacaciones es de 08:00 a 12:00 y de 14:30 a 18:30 (los cursos en estos períodos se desarrollan por las mañanas y por las tardes).
- A solicitud de los participantes o de los facilitadores, se programan cursos en fin de semana y/o en el centro educativo en el que trabajan los participantes.

#### **8.4.2. Características del currículo**

La oferta curricular está organizada en ámbitos y ciclos formativos y éstos últimos, a su vez, en cursos, como lo muestra el siguiente cuadro.



La propuesta formativa incluye siete ámbitos formativos que se presentan en el siguiente cuadro:



## **ÁMBITOS FORMATIVOS**

1. Formación General
2. Herramientas Educativas
3. Educación Inicial
4. Educación Primaria
5. Educación Secundaria
6. Apoyo y Seguimiento Técnico
7. Formación de Formadores

Algunos ejemplos de ámbito formativo, ciclos y cursos, que son parte de la oferta permanente en el centro, se muestran a continuación:

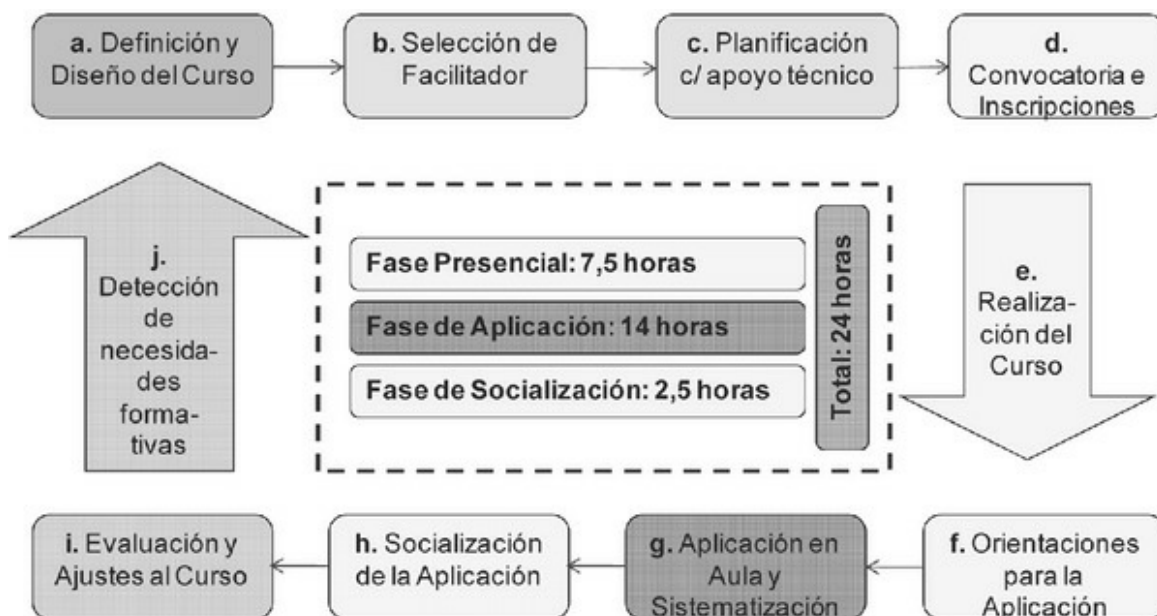


ÁMBITO FORMATIVO	CICLO	CURSO
FORMACIÓN GENERAL	Estrategias para el protagonismo de los estudiantes en el aula - <u>Nivel Básico</u>	Planificación 1: Actividades de Aprendizaje y Mediación Docente
		Técnicas en el aula: Uso Estructurado de la Pizarra y otras
		Ambiente Comunitario 1: Disciplina y Responsabilidad
		Clase pública y sesión de reflexión
	Principios del Sistema Educativo Plurinacional	Educación Intercultura, Intracultural y Plurilingüe
		Educación Productiva y Territorial
		Educación Comunitaria
		Educación Científica, Técnica, Tecnológica y Artística
	Guaraní - <u>Nivel Básico</u>	Educación Descolonizadora
		Comunicación inicial en Lengua Guaraní 1
		Comunicación inicial en Lengua Guaraní 2
		Comunicación inicial en Lengua Guaraní 3
		Comunicación inicial en Lengua Guaraní 4
HERRAMIENTAS EDUCATIVAS	Computación Básica para Educadores	Iniciación a la Informática
		Word I: Producción de textos
		Word II: Diagramación básica de textos
		Excel I: Planillas y listas escolares
		Excel II: Registros pedagógicos - SILEN
EDUCACIÓN INICIAL	Herramientas para Nivel Inicial	Juegos y juguetes
		Cantos y rondas
		Usando el color
		Usando la naturaleza
EDUCACIÓN PRIMARIA	Lenguaje y Comunicación para Primaria	Estrategias para desarrollar la comprensión lectora
		Estrategias para desarrollar la producción de textos
		Trabajar la ortografía
		Literatura infantil
EDUCACIÓN SECUNDARIA	Matemáticas para Secundaria Nivel 1	El periódico escolar
		Fundamentación Axiomática de las Matemáticas (Lógica Proposicional - Teoría de Conjuntos)
		Teoremas Fundamentales de la Aritmética y del Álgebra
		Estructuras Algebraicas: Álgebra y Operaciones

### 8.4.3. Características metodológicas

Cada uno de los cursos implementados con la modalidad de los Itinerarios Formativos (Personalizados) para maestros, se desarrolla según la siguiente metodología:





**a. Definición y diseño del curso:** La oferta curricular de los Itinerarios se define según diversas fuentes, todas ellas orientadas a recoger las necesidades formativas de los maestros:

- Diagnósticos de necesidades formativas: Procesos sistemáticos de aplicación de instrumentos en centros educativos para detectar las principales necesidades formativas en cuanto a los contenidos, frecuencias y niveles de profundidad.
- Políticas educativas y lineamientos curriculares oficiales: Un porcentaje considerable (25 %, aprox.) de la oferta se define en función a cubrir las necesidades del Sistema Educativo Plurinacional en cuanto a la capacitación y actualización de los maestros respecto a los principios, enfoques, lineamientos y temáticas priorizadas en las políticas educativas y los lineamientos curriculares (esta fuente de definición del currículo va cobrando mayor importancia por cuanto el país está trabajando una transformación del sistema educativo).
- Socializaciones y evaluaciones de los cursos: Durante el momento de la socialización (**h**) y evaluación (**i**) de cada uno de los cursos de los Itinerarios como parte de la reflexión y el análisis de los contenidos abordados y de las experiencias de aplicación, surge espontáneamente en los participantes la identificación de nuevas temáticas o niveles de profundización, vinculadas no sólo a la temática del curso o ciclo en cuestión sino también en áreas directa o indirectamente vinculadas a esa.



- Solicitudes directas: Con frecuencia Direcciones Distritales de Educación **(52)** , Núcleos Educativos, Unidades Educativas y/u otras instancias (instituciones públicas ligadas a temáticas como educación inclusiva, defensoría, medio ambiente, cultura ciudadana . . .) solicitan la realización de capacitaciones sobre temáticas necesarias en su contexto. Si dichas necesidades no están contempladas en algún ciclo de los Itinerarios, se procede a diseñar un nuevo ciclo, incluyéndolo en la oferta general.

- Es importante subrayar que no se definen cursos sueltos sino sólo ciclos que comprenden de 3 a 5 cursos, ya que el tiempo destinado a cada uno de ellos es reducido y se favorecen los procesos formativos más que eventos desarticulados. Cuando la temática es muy puntual o simplemente informativa se opta por la modalidad de conferencia o taller corto.

**b. Selección de facilitador:** Una vez definido el ciclo y sus cursos, se procede a la programación de los mismos. Para ello, se selecciona a un grupo de posibles facilitadores (priorizando el que sean maestros de reconocido prestigio y dominio de la temática del curso en cuestión; sólo en caso de que la temática así lo exija o no hayan maestros debidamente cualificados para el nivel o la temática requerida, se recurre a profesionales de otras áreas). Con base a consultas y entrevistas con los candidatos a facilitadores, se definen las personas que se harán cargo de los cursos.

Se realiza una reunión de coordinación con todos los facilitadores de los cursos comprendidos en el ciclo. En dicha reunión se hace conocer la modalidad de los Itinerarios Formativos (Personalizados) para Maestros, las características del ciclo que trabajará y se coordinan aspectos de contenidos, gradualidad, actividades y criterios para los momentos de aplicación (**g**) y socialización (**h**).

En los años de implementación de los Itinerarios se ha conseguido un resultado, no esperado inicialmente, de significativa importancia: Los maestros que han desarrollado cursos como "Facilitadores del Centro" han ido adquiriendo experiencia en procesos de formación de maestros y conformando un equipo consistente con el que se puede contar para encarar otros procesos de formación continua. Paralelamente el ser



"Facilitador del Centro" se ha convertido en un reconocimiento de hecho al desempeño de maestros innovadores y con dominio disciplinar, llegando a crearse expectativas entre todos los maestros para lograr ser facilitador de algún curso.

**c. *Planificación con apoyo técnico:*** Seleccionados los facilitadores de los cursos de un ciclo y realizada la programación de los mismos, se procede a planificar el desarrollo de cada uno de los cursos, para lo cual los maestros seleccionados cuentan con formatos ya establecidos sobre los cuales debe volcar su planificación. Para este trabajo se designa a un Técnico de la UNEFCO para orientar y apoyar el trabajo del facilitador, especialmente en lo referido a metodologías para la formación continua de maestros y las características de la modalidad. En la medida que los facilitadores van acumulando experiencia, el apoyo técnico es menor y se va reduciendo al control de la calidad de la planificación y ejecución del curso.

**d. *Convocatoria e inscripciones:*** En coordinación con los facilitadores y de acuerdo a la disponibilidad de salas, el Centro publica mensualmente su Programa de Cursos, el mismo que detalla las temáticas, fechas, horarios y nombre de los facilitadores. Estas programaciones están a disposición en el Centro (se ha hecho un hábito en los Directores de Unidades Educativas el pasar a recoger mensualmente las programaciones para publicarlas en sus centros), se publican en la página web de la UNEFCO ([www.unefco.edu.bo](http://www.unefco.edu.bo)), se distribuyen en las oficinas administrativas de educación, en centros educativos y, en ocasiones, se difunden por radios locales.

Las inscripciones se realizan en el mismo Centro de acuerdo al cupo establecido para cada curso, los mismos que van de 15 a 35 participantes. Cuando la demanda excede los cupos se abre automáticamente otro grupo y se lo planifica otra fecha.

Los requisitos para la inscripción son:

- Llenar la ficha de registro.
- Presentar una fotocopia de la última boleta de pago, que los acredita como maestros en servicio.
- Cancelación de 15 Bs. (2 us\$ aprox.) como contraparte del



participante al costo total del curso, el saldo del cual es subvencionado por el Ministerio de Educación.

**e. Realización del curso (fase presencial):** De acuerdo a la programación del Centro y se acuerdo a la planificación realizada por los facilitadores, los cursos se desarrollan comenzando por las sesiones presenciales, con una duración de 7 y 1/2 horas, distribuidas generalmente en tres sesiones de 2 y 1/2 horas cada una.

La metodología privilegia la interacción y el apoyo en recursos y materiales didácticos. Durante todo el desarrollo del curso se vinculan los contenidos con la práctica en aula y/o con la vida del centro educativo.

El Técnico de la UNEFCO designado al apoyo de la planificación del curso (**c**), se hace cargo también del seguimiento y asistencia durante la ejecución del mismo.

Cada participante recibe la planificación del curso, documentos complementarios y/o de profundización, guía para la aplicación (**g**) y socialización (**h**).

**f. Orientaciones para la aplicación:** Las orientaciones para la aplicación son trabajadas ya desde la primera reunión de los facilitadores de un ciclo (**c**), tiene acápites específicos en la planificación y se la prepara y orienta durante las sesiones presenciales.

En la última sesión presencial se entrega a los participantes una guía para la aplicación, en la que se detallan las consignas del trabajo que deberán realizar los participantes en la siguiente fase, los productos que se espera consigan y la forma en que se presentará la aplicación en la sesión de socialización (**h**). La fecha para la socialización se define en presencia de los participantes.

**g. Aplicación en aula/centro (fase de aplicación):** De acuerdo a la temática del curso y al tipo de actividad de aplicación que se haya orientado, esta fase puede durar de 1 a 3 semanas, debiendo en todos los casos cubrir un mínimo de 14 horas de trabajo por parte de los participantes.

Durante la aplicación, los participantes documentan la experiencia y registran los resultados en un formato entregado en la última sesión presencial.



**h. *Socialización de la aplicación (fase de socialización):*** De acuerdo a la fecha indicada en la última sesión presencial, los participantes de cada curso retornan al Centro para compartir sus experiencias de aplicación, exponiendo y explicando los procesos, las dificultades, los logros, mostrando los productos. La práctica ha ido consolidando este momento como uno de los más importantes ya que el aprendizaje se convierte comunitario y se desencadenan procesos de intercambio de experiencias y reflexión comunitaria sobre la práctica.

En esta sesión, están presentes el Facilitador del curso y el Técnico de la UNEFCO responsable, quienes orientan el intercambio de las experiencias y la reflexión, propiciando ante todo la participación de los maestros.

**i. *Evaluación y ajustes al curso:*** A la finalización de la sesión presencial, mediante un cuestionario individual, cada participante evalúa el curso, los materiales empleados, el desempeño del Facilitador y aspectos organizativos. La información de estos instrumentos es sistematizada por el Técnico UNEFCO delegado al curso y adjuntada al informe del mismo.

Al informe mencionado se adjunta también el informe del Facilitador, en el que presenta también una evaluación y ajustes para posteriores versiones del mismo curso.

**j. *Detección de necesidades formativas:*** Durante todo el proceso del curso, pero especialmente en la sesión de socialización, suelen surgir espontáneamente nuevas demandas y necesidades formativas, vinculadas directa o indirectamente con las temáticas abordadas y con las experiencias resultantes de la aplicación.

Estas necesidades detectadas son registradas por el Técnico UNEFCO a cargo del curso e incluidas en su informe de curso y tomadas en cuenta en las siguientes programaciones del Centro.





El equipo técnico en una sesión de planificación



Maestras participando en un curso





Una participante socializando su experiencia con sus compañeras de grupo

#### **8.4.4. Características de la certificación**

Certificado de Participación: a la conclusión de un curso, con acreditación de 24 horas.

Certificado de Aprobación de Ciclo: al concluir la programación correspondiente a un ciclo (tres o cinco cursos) con acreditación de 72 a 120 hrs.





En todos los casos, la certificación sólo se otorga cuando los participantes han cumplido con las tres fases de cada curso: sesiones presenciales, aplicación e intercambio de experiencias.

#### ***8.4.5. Ductilidad operativa y garantía del impacto de los itinerarios como modalidad para procesos formativos***

La modalidad desarrollada en el centro, por las posibilidades que brinda para responder en forma sistemática la diversidad de necesidades (según la especialidad, el nivel, el grado de experiencia) y condiciones (tiempos disponibles, horarios, ritmos para abarcar cursos o ciclos enteros) que tienen los maestros para participar en cursos, hace posible que los procesos formativos sean al mismo tiempo institucionales (sistemáticos, acreditados, con niveles académicos suficientes, articulados a las políticas educativas nacionales y locales) y personales (un maestro puede, con base a la amplia y cíclica oferta, definir las temáticas de su formación continua y programar los ritmos y niveles de su participación), garantizando, al mismo tiempo, el uso inmediato y directo de los contenidos en su práctica docente y/o en la vida de la comunidad educativa.

De esta manera, la participación regular, con mayor o menor frecuencia, en ciertos cursos puede redundar en el desarrollo de programas formativos delineados por el Ministerio de Educación como



el Programa de Especialización de Maestros de Secundaria (en el que el énfasis está puesto en ciclos y cursos con contenidos disciplinares y didácticos específicos del nivel de educación secundaria, según especialidades definidas por el currículo oficial; los itinerarios permiten a un participante desarrollar cursos con estos contenidos e ir completando los ciclos definidos para alcanzar la certificación de la especialización o actualización, de acuerdo a la especialidad en la que trabaja y a la disponibilidad de tiempo con la que cuenta) o el Programa de Complementación - Generalización de Licenciatura en Educación Comunitaria y Productiva (el cual consiste en brindar la oportunidad a todos los maestros en servicio de obtener el grado de licenciatura **(53)** , mediante la realización de un número determinado de cursos y ciclos de libre elección -aproximadamente el 60 % del total- de acuerdo al nivel y la especialidad en la que trabajan, a los que se añadirá otro número determinado de cursos y ciclos pre-establecidos -aproximadamente el 40% del total- como requisitos para compatibilizar el proceso de formación con el grado de Licenciatura), o la posibilidad de ascender de categoría **(54)** vinculada a la presentación de un determinado número de cursos y ciclos formativos realizados en el período correspondiente, con las claras ventajas de un proceso que articule el ascenso con una formación continua con fuerte y clara incidencia en la práctica.

Esta modalidad permite organizar una amplia oferta de cursos, con las siguientes ventajas:

- No es necesario contar con grupos fijos de participantes que sigan un mismo itinerario formativo estandarizado.
- Se posibilitan significativos márgenes de diseño curricular, planificación académica y de optimización de recursos a la instancia que diseña y ejecuta.
- Permite acreditar los procesos formativos de acuerdo a las necesidades del sistema y las necesidades de los participantes.
- Garantiza la transferencia de los contenidos a la práctica docente y a la vida de la comunidad educativa y por tanto redundando en la mejora de la calidad educativa.



- Se favorece la autonomía de los participantes en la programación, celeridad y grado de profundidad de su propia formación continua.

## **8.5. Resultados de la implementación**

### **8.5.1. Datos de maestros en Tarija**

La población de maestros del Departamento de Tarija, se presenta en los siguientes cuadros. Si bien los Itinerarios son ofrecidos principalmente en el Centro de Formación de Maestros en Servicio, ubicado en la capital de Departamento, se logra atender también a maestros de otros distritos, mediante acciones articuladas con los Municipios, Direcciones Distritales, Núcleos y Unidades Educativas.

<b>Por Área</b>	<b>Directores de U. E.</b>				<b>Profesores de U. E.</b>				<b>Dir</b>
<b>Departamento</b>	<b>Urbana</b>	<b>Provincial</b>	<b>Rural</b>	<b>Total</b>	<b>Urbana</b>	<b>Provincial</b>	<b>Rural</b>	<b>Total</b>	<b>Pro</b>
Tarija	93	75	107	275	1426	1399	2264	5089	
%	33,82	27,27	38,91	100	28,02	27,49	44,49	100	

<b>Por Categoría</b>	<b>Profesores de U. E.</b>							
<b>Departamento</b>	<b>Interinos</b>	<b>Quinta</b>	<b>Cuarta</b>	<b>Tercera</b>	<b>Segunda</b>	<b>Primera</b>	<b>Cero</b>	<b>Mérito</b>
Tarija	593	1502	537	401	391	396	433	836
%	11,65	29,51	10,55	7,88	7,68	7,78	8,51	16,43

<b>Por Nivel</b>	<b>Profesores de U. E.</b>				
<b>Departamento</b>	<b>Inicial</b>	<b>Primaria</b>	<b>Secundaria</b>	<b>Alternativa</b>	<b>Total</b>
Tarija	246	3526	965	352	5089
%	4,83	69,29	18,96	6,92	100

<b>Por Título</b>	<b>Profesores de U. E.</b>					
<b>Departamento</b>	<b>Normalista</b>	<b>Egresado</b>	<b>T. Antigüedad</b>	<b>Interinos</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Tarija	3722	598	176	593	5089	4,74
%	73,14	11,75	3,46	11,65	100	

<b>Por Área</b>	<b>Administrativos de U. E.</b>				<b>Superior</b>	<b>Catedráticos y Administrativos</b>			<b>Tot Nacio</b>
<b>Departamento</b>	<b>Urbana</b>	<b>Provincial</b>	<b>Rural</b>	<b>Total</b>	<b>Depto</b>	<b>Catedr</b>	<b>Adm</b>	<b>Total</b>	<b>Perso</b>
Tarija	268	165	120	553	Tarija	94	9	103	6,0
%	48,46	29,84	21,70	100	%	91,26	8,74	100	

### **8.5.2. Resultados cuantitativos**



ÁMBITO FORMATIVO	CICLO	CURSO
FORMACIÓN GENERAL	9 ciclos implementados; 4 proyectados	42 cursos implementados; 9 proyectados
HERRAMIENTAS EDUCATIVAS	11 ciclos implementados	39 cursos implementados
ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	2 ciclos implementados	8 cursos implementados
EDUCACIÓN INICIAL	3 ciclos implementados	11 cursos implementados
EDUCACIÓN PRIMARIA	3 ciclos implementados	13 cursos implementados
EDUCACIÓN SECUNDARIA	4 ciclos implementados	12 cursos implementados
FORMACIÓN DE FORMADORES	2 ciclo implementado	3 cursos implementados; 3 proyectados
7 ámbitos formativos	34 ciclos implementados	128 cursos implementados y ofrecidos permanentemente



GESTIÓN ACADÉMICA	MES	CURSOS OFERTADOS	CURSOS REALIZADOS	INSCRITOS			PARTICIPANTES							
							ETAPA PRESENCIAL			ETAPA DE SOCIALIZACIÓN				
				Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	%	Varones	Mujeres	Total	%
2007	Mayo	4	3	34	97	131	30	78	108	82	29	43	72	67
	Junio	14	10	52	305	357	48	221	269	75	42	101	143	53
	Julio	23	11	43	295	338	41	215	256	76	37	70	107	42
	Agosto	13	5	15	50	65	13	43	56	86	13	20	33	59
	Septiembre	19	7	37	96	133	31	85	116	87	28	53	81	70
	Octubre	18	11	65	128	193	59	117	176	91	52	90	142	81
	Noviembre	15	8	25	114	139	24	102	126	91	20	74	94	75
	Diciembre	10	6	19	87	106	17	76	93	88	13	53	66	71
Subtotal				290	1172	1462	263	937	1200	82	234	504	738	62
2008	Enero	20	20	140	366	506	121	336	457	90	118	214	332	73
	Febrero	10	6	36	101	137	30	96	126	92	24	80	104	83
	Marzo	16	7	52	138	190	52	121	173	91	46	84	130	75
	Abril	15	12	62	252	314	57	236	293	93	43	20	63	22
	Mayo	12	6	17	143	160	18	65	83	52	15	60	75	90
	Junio	13	4	27	75	102	22	51	73	72	21	33	54	74
	Julio	23	11	42	181	223	36	79	115	52	34	80	114	99
	Agosto	11	6	23	52	75	20	54	74	99	16	33	49	66
Septiembre	16	3	18	33	51	15	32	47	92	12	13	25	53	
Octubre	12	11	54	137	191	52	128	180	94	50	124	174	97	
Noviembre	10	6	17	156	173	13	80	93	54	10	47	57	61	
Diciembre	9	6	32	78	110	27	80	107	97	15	76	91	85	
Subtotal				520	1712	2232	463	1358	1821	82	404	864	1268	70



GESTIÓN ACADÉMICA	MES	CURSOS OFERTADOS	CURSOS REALIZADOS	INSCRITOS			PARTICIPANTES					
							ETAPA PRESENCIAL			ETAPA DE SOCIALIZACIÓN		
				Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total
2009	Enero	25	23	152	404	556	148	392	540	133	231	364
	Febrero	14	4	14	72	86	10	42	52	13	7	20
	Marzo	19	7	24	118	142	18	95	113	12	93	105
	Abril	15	8	42	180	222	35	155	190	12	48	60
	Mayo	17	7	31	98	129	24	86	110	41	90	131
	Junio	24	9	65	205	270	55	222	277	22	161	183
	Julio	24	14	80	272	352	77	274	351	68	286	354
	Agosto	17	6	68	132	200	57	131	188	57	119	176
	Septiembre	20	9	72	173	245	64	183	247	54	142	196
	Octubre	17	10	75	151	226	70	162	232	68	176	244
	Noviembre	17	6	51	131	182	44	106	150	44	91	135
	Diciembre	15	12	116	247	363	108	245	353	102	215	317
Subtotal				790	2183	2973	710	2093	2803	626	1659	2285
TOTALES				1600	5067	6667	1436	4388	5824	1264	3027	4291



### 8.5.3. Resultados cualitativos



Los Itinerarios Formativos (Personalizados) para Maestros se han desarrollado progresivamente, llegando a validarse como una modalidad pertinente tanto en lo referido a las características del magisterio y su relación con la formación continua, como con las necesidades y proyecciones que el Sistema Educativo Plurinacional tiene respecto a la formación de maestros en servicio.

La modalidad de los Itinerarios se encuentra sistematizada y cuenta con documentación normativa y procedimental que facilitaría su rápida implementación en otros contextos.

La ductilidad de los Itinerarios hace que sea una modalidad con la cual se puedan atender diversos programas de formación continua de maestros a nivel nacional.

Los Itinerarios están siendo incorporados como modalidad formativa para el Programa de Especialización y Actualización de Maestros de Secundaria (PEAMS) y para el componente de capacitación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza Escolar (PROMECA) a partir de la gestión 2010.

El Centro de Formación de Maestros en Servicio (o Centro de Formación Continua de Maestros, según la nomenclatura oficial) también ha sido validado, como el apoyo logístico necesario para la implementación sostenida de procesos de formación continua; ha tenido una excelente recepción por parte de los maestros de la región, cuenta con los insumos técnicos/normativos necesarios y se encuentra en pleno crecimiento.

La oferta formativa ha ido construyéndose con la participación de los propios maestros, llegando a contar con una estructura curricular organizada por 7 ámbitos formativos, cada uno de los cuales ya cuenta con ciclos completos que han sido implementados, siendo susceptible a modificaciones de acuerdo a las demandas de los maestros y las necesidades del Sistema Educativo Plurinacional.

Pese a la poca difusión de la experiencia fuera del departamento de Tarija, existe una gran demanda para implementar esta experiencia en otras regiones del país. A nivel departamental ya está en trámite la implementación de un "Centro Municipal de Formación Continua de Maestros" en el Distrito Educativo de Villa Montes, el mismo que se



articularía técnicamente con el Centro departamental y dependería administrativamente del Municipio.

De acuerdo al enfoque de formación continua que se viene consolidando, la modalidad de los Itinerarios y la estrategia de los Centros (formación para la práctica), se complementan claramente con los procesos de mejora de la calidad de la enseñanza escolar (PROMECA) como modalidad de formación permanente en los mismos centros educativos (formación en la práctica). En este sentido los contenidos del PROMECA están siendo incorporados como parte de la oferta curricular de los Itinerarios y éstos, a su vez, están siendo adoptados como modalidad de capacitación del PROMECA en todo el país.

Se ha logrado trabajar un componente de formación de formadores cuyos resultados van más allá de lo originalmente planificado, contándose ya a la fecha con maestros con experiencia y capacitación para atender procesos de formación continua de maestros y habiendo instalado en el magisterio una forma de reconocimiento al desempeño docente y una motivación para la innovación.

Por la misma dinámica del proceso, son cada vez más frecuentes las demandas de ciclos por parte de colectivos de docentes (centros educativos y asociaciones) que incorporan en sus planificaciones anuales acciones de formación continua en coordinación con el Centro, consolidando una nueva cultura organizacional y profesional entre los maestros.

### ***8.6. Proyecciones de generalización de los itinerarios***

La mencionada ductilidad y pertinencia de la modalidad de los Itinerarios Formativos (Personalizados) para Maestros permite encarar diversos procesos de formación continua dirigidos a todo el magisterio del país, alguno de los cuales ya están en proceso de planificación:

- Oferta formativa permanente a través de la Red Plurinacional de Centros de Formación Continua de Maestros, que proyecta tener progresivamente sedes en las capitales de departamento y en algunos municipios.
- Programa de Especialización y Actualización para Maestros de



Secundaria, que adopta los Itinerarios en sus dos componentes y que generalizará la modalidad en todo el país.

- Programa de Complementación - Generalización de la Licenciatura en Educación Productiva y Comunitaria para todos los maestros en servicio del país, como estrategia para la nivelación académica del magisterio y la actualización con el nuevo enfoque y lineamientos del Sistema Educativo Plurinacional.
- Configuración de postgrados, según especialidades, tanto para formadores de formadores como para maestros de aula y directivos de educación.
- Ascenso de categoría vinculados a la formación continua, en la que se introducirá optativamente la capacitación como elemento para la carrera docente.

- 
- (1) Para valorar la relevancia de dichos colectivos dentro del panorama de grupos de innovación de nuestro País, invitamos a acceder a la relación disponible en la siguiente dirección de Web: [campus.usal.es/~consultainnova/colectivos\\_participantes.htm](http://campus.usal.es/~consultainnova/colectivos_participantes.htm)

[Ver Texto](#)

- 
- (2) Un resumen lo podemos encontrar en: Puigvert y Luengo, 2007.

[Ver Texto](#)

- 
- (3) Universidad de Santiago de Compostela.

[Ver Texto](#)

- 
- (4) El Grupo GEFIL (Grupo Gallego de Estudios en Formación e Inserción Laboral) lleva a cabo proyectos vinculados con la inserción laboral y la formación para el trabajo así como con la formación de colectivos en riesgo de exclusión social como pueden ser mujeres, inmigrantes, etc.

[Ver Texto](#)

- 
- (5) *Knowledge Management.*

[Ver Texto](#)

- 
- (6) GC en lo sucesivo.

[Ver Texto](#)

- 
- (7) Aspecto de primordial en la GC.



---

**(8)** Art. 1º de la LOU.

[Ver Texto](#)

---

**(9)** En lo sucesivo AT.

[Ver Texto](#)

---

**(10)** Tejada (2006:406) señala el contexto como elemento esencial donde el sujeto actúa manifestando sus competencias.

[Ver Texto](#)

---

**(11)** "Subconjunto de capacidades específicamente producidas en el ámbito de las experiencias profesionales (o de las trayectorias profesionales) (Barbier, 1993:21).

[Ver Texto](#)

---

**(12)** Cualificación: "cualquier título, diploma u otro certificado emitido por una autoridad competente que da fe de que se han alcanzado unos resultados de aprendizaje, normalmente tras haber completado con éxito un plan de estudios de educación superior reconocido" (Grupo de trabajo de Bolonia, cit. Mateos y Montanero, 2008:106).

[Ver Texto](#)

---

**(13)** En fase de creación.

[Ver Texto](#)

---

**(14)** *Tuning Educational Structures in Europe.*

[Ver Texto](#)

---

**(15)** ANECA.

[Ver Texto](#)

---

**(16)** El estudio alude a la titulación de Pedagogía y de Educación Social. Nosotros nos centraremos en la primera de ellas.

[Ver Texto](#)

---

**(17)** "Genéricas".

[Ver Texto](#)

---

**(18)** Datos en: *Libro Blanco del Título de Grado de Pedagogía y Educación Social* (Vol. 1), 159-180.

[Ver Texto](#)

---

**(19)** 1 crédito ECTS = 25 horas de trabajo.



**(20)** Datos extraídos de: *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (vol. 2), 168.

---

[Ver Texto](#)

**(21)** Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades; Real Decreto 55/2005 de 21 de enero, que establece la estructura de las enseñanzas universitarias y regula los estudios universitarios oficiales de Grado; Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

---

[Ver Texto](#)

**(22)** Formación Básica.

---

[Ver Texto](#)

**(23)** Obligatoria.

---

[Ver Texto](#)

**(24)** Optativa.

---

[Ver Texto](#)

**(25)** *Consultor y gestor de formación en las organizaciones*: "Este profesional ha de evaluar el contexto organizacional y a los empleados, conociendo las variables (...) de la carrera laboral, así como asesorar y aplicar programas para el desenvolvimiento profesional. (...) ha de organizar y coordinar los recursos de formación, (...); garantizando la consonancia de las actividades de formación con la estrategia global y la política de formación de la empresa. Estando al día en los progresos y evolución del mercado de trabajo, manteniéndose en contacto con organizaciones y entidades externas (...) para aclarar e integrar el servicio de formación de la entidad a la evolución (...) y demandas del entorno. Analizar los resultados de la (...) formación para optimizar la oferta formativa.

---

[Ver Texto](#)

**(26)** Las otras finalidades son: *reflexión sistemática* sobre elementos de las enseñanzas del título; *coherencia interna* o articulación de elementos que conforman las enseñanzas; comprensión del proyecto formativo propuesto; favorecer la *innovación* y calidad de un título universitario (Mateos y Montanero, 2008:33-34).

---

[Ver Texto](#)

**(27)** Según Mateos y Montanero "la incorporación de competencias al diseño de planes de estudios tiene (...) su origen en la necesidad de articular el diseño de las enseñanzas universitarias con el empleo" (2008:103), aunque su significado se amplía para no abarcar únicamente el ámbito laboral y dar cabida a conocimientos de carácter más técnico y científico de manera que no se corra el riesgo de "encorsetar" el aprendizaje



universitario en torno a los *productos formativos* que demanda el mercado laboral (...)" (2008: 105).

[Ver Texto](#)

---

**(28)** [www.OECD.org/publications](http://www.OECD.org/publications)

[Ver Texto](#)

---

**(29)** Cuando un libro o artículo ha sido escrito por más de un autor, se contabiliza como uno sólo.

[Ver Texto](#)

---

**(30)** Citan el liderazgo transformacional como un aspecto de la cultura.

[Ver Texto](#)

---

**(31)** Consideran el trabajo en equipo como parte de la cultura.

[Ver Texto](#)

---

**(32)** Cobo Jimenez, A: "Modelo de capital intelectual de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Indicadores de capital humano y gestión del conocimiento"

[Ver Texto](#)

---

**(33)**

[Ver Texto](#)

---

**(34)** Ley 9/2007, del 22 de octubre de la Administración de la Junta de Andalucía, Decreto 317/2003 de 18 de noviembre por el que se regulan las Cartas de Servicios, el sistema de evaluación de la calidad de los servicios y se establecen los Premios de Calidad de los Servicios Públicos

[Ver Texto](#)

---

**(35)** Capítulo III del Decreto 317/2003 de 18 de noviembre por el que se regulan las Cartas de Servicios, el sistema de evaluación de la calidad de los servicios y se establecen los Premios de Calidad de los Servicios Públicos

[Ver Texto](#)

---

**(36)** Desde la publicación de la norma ISO 9001:2008, se utiliza esta como referencia en el modelo de gestión del CEPMA. La versión 2008 no incorpora nuevos requisitos, sino cambios para aclarar los requisitos ya existentes en la versión 2000.

[Ver Texto](#)

---

**(37)** Rogers, E.M., E.G. Carayanis, K. Kurihara, and M.M. Allbritton. 1998. "Cooperative Research and Development Agreements (CRADAs) as Technology Transfer Mechanisms." *R&D Management* 28(2): 79-88.

[Ver Texto](#)



- (38) Ley 9/2007, del 22 de octubre de la Administración de la Junta de Andalucía, Decreto 317/2003 de 18 de noviembre por el que se regulan las Cartas de Servicios, el sistema de evaluación de la calidad de los servicios y se establecen los Premios de Calidad de los Servicios Públicos

[Ver Texto](#)

- (39) Muñoz-Seca y Riverola, define capacidad como *"la velocidad de producción máxima que puede alcanzar el sistema"* en Del buen pensar y mejor hacer 2003. p 103

[Ver Texto](#)

- (40) Zeng y Chan (2004) han desarrollado Sistemas de Organización de Conocimiento, también conocido como KOS, engloba diferentes tipos de esquemas para organizar la información y promover la gestión del conocimiento. Sanchez-Cuadra et al..(2006) definen la metodología CAKE para la construcción de KOS

[Ver Texto](#)

- (41) El modelo Tiwana (2000) en su fase 10 del modelo propone una estrategia basada en la definición de métricas que estén más allá del control de los empleados. El modelo MEGICO desarrollado por Moral et al. (2007) en su fase 4 propone una serie de herramientas para la evaluación

[Ver Texto](#)

- (42) De Tena Rubio (2004), en su artículo *"La implantación de sistemas de gestión del conocimiento"* propone un modelo de sistema de gestión del conocimiento basado en tres fases , consultoría de dirección, consultoría de organización e implantación de planes de gestión del conocimiento. En esta ultima incluye: el plan de comunicación interna, asignación de responsabilidades, la formación y el aprendizaje

[Ver Texto](#)

- (43) "El motor de una mejora permanente es la resolución de problemas derivada de la generación de conocimiento" Muñoz-Seca y Riverola (2004). Los problemas son la solución. Madrid. IESE

[Ver Texto](#)

- (44) Ley 9/2007, del 22 de octubre de la Administración de la Junta de Andalucía, Decreto 317/2003 de 18 de noviembre por el que se regulan las Cartas de Servicios, el sistema de evaluación de la calidad de los servicios y se establecen los Premios de Calidad de los Servicios Públicos

[Ver Texto](#)

- (45) El *ciclo reflexivo o ALACT*.(Korthagen, 2001) da cuenta del proceso cognitivo que un docente en formación lleva a cabo (generalmente de forma implícita e inconsciente) en su intento de apropiarse de nuevas 'maneras de hacer'. La idea más relevante subyacente al ciclo reflexivo es que el proceso de 'cambio' (y con ello de desarrollo



competencial) es un proceso continuo de 'redescripción', 'reestructuración' y 'reelaboración' del propio punto de partida (esta idea impregna, como hemos visto, todos los procedimientos metodológicos del modelo de formación que propugnamos).

[Ver Texto](#)

---

**(46)** Las siglas ESET significan en el original (holandés): *experiencia, (e)structurar, enmarcar, teoretizar*

[Ver Texto](#)

---

**(47)** El ISER fue fundado por Decreto Supremo Nº 06265 de octubre de 1962; norma que fue elevada a rango de Ley Nº 401 en abril de 1968.

[Ver Texto](#)

---

**(48)** La norma que reguló la transformación fue la Resolución Ministerial Nº 152, de octubre de 2000.

[Ver Texto](#)

---

**(49)** Decreto Supremo Nº 156/09, de junio de 2009.

[Ver Texto](#)

---

**(50)** El Sistema Plurinacional de Formación de Maestros contempla tres componentes: Formación Inicial, Formación Continua y Formación Postgradual.

[Ver Texto](#)

---

**(51)** Los mismos pueden consultarse en la siguiente dirección: [www.unefco.edu.bo](http://www.unefco.edu.bo)

[Ver Texto](#)

---

**(52)** La actual organización administrativa del sector educativo en Bolivia comprende los siguientes niveles: Nacional (Ministerio de Educación), Departamental (Servicios Departamentales de Educación), Municipal (Direcciones Distritales de Educación) y local (Núcleos y Unidades Educativas).

[Ver Texto](#)

---

**(53)** Hasta 2009 la formación inicial de maestros en Bolivia graduaba a los docentes con el grado de Técnico Superior en Educación; a partir de 2010 las Escuelas Superiores de Formación de Maestros lo harán con el nivel de Licenciatura; por lo que se requerirá de un programa complementario dirigido a todos los maestros que ya están en servicio, para nivelar el grado académico de todo el personal educativo del sistema.

[Ver Texto](#)

---

**(54)** Actualmente los maestros ascienden de categoría cada cuatro años, mediante un único "examen de ascenso".

[Ver Texto](#)



---







# Promoción y desarrollo del aprendizaje informal

## **1. LA WEB 2.0 COMO ENTORNO DE APRENDIZAJE INFORMAL EN LAS ORGANIZACIONES: POSIBILIDADES Y MODELOS DE APLICACIÓN**

**Xavier Mas Garcia**

**Josep Antoni Martínez Aceituno**

**Míldred Guinart Orpinell**

Universitat Oberta de Catalunya

### **1.1. Introducción**

La gran evolución que ha experimentado Internet en esta última década con la aparición, la evolución y el uso cada vez más generalizado de herramientas sociales y colaborativas, no deja de ser una invitación al cambio para innovar y mejorar los actuales supuestos metodológicos sobre los que descansa aún la formación *online*. Además, por su carácter social y colaborativo, la web 2.0 facilita la aparición de procesos informales de enseñanza y aprendizaje entre pares. Hoy en día miles de internautas con niveles de capacitación digital elevados comparten información, seleccionan contenido y dejan sus comentarios sobre las páginas de sus compañeros de manera constante y a tiempo real. Toda esta actividad es el motor de una red de incalculable valor por la que circula información, contenidos y experiencias de todo tipo, y a través de la cuál se generan vínculos y relaciones que dan como resultado la adquisición de nuevos aprendizajes y la creación compartida de conocimiento.

Este tipo de dinámicas, que en la actualidad forman parte de la realidad cotidiana en la Red, contienen un gran potencial formativo al que difícilmente pueden aspirar los sistemas de e-learning tradicionales. Según el Mapa de la taxonomía de Bloom para la era digital (ver Churches, A. 2009), acciones como colaborar en una wiki, publicar un blog, remezclar contenido multimedia (*mashup*), participar activamente en redes sociales o publicar un *videocasting*, son actividades que se encuentran asociadas a habilidades de pensamiento de orden superior como evaluar y crear, y que por tanto favorecen un



aprendizaje activo. A ello hay que añadir el hecho de que este tipo de acciones son llevadas a cabo de forma constante e inmersa en los entornos 2.0, mientras que en otros planteamientos más formales su desempeño es programado y suele ser más puntual.

El objetivo de esta comunicación es presentar una metodología de intervención que sirva para acompañar, a los equipos responsables de la formación en distintos tipos de organizaciones, en la definición, desarrollo y aplicación de su propio sistema formativo 2.0. Para ello, tras una introducción teórica en la que se hacen explícitas las relaciones entre los principales conceptos sobre los que gira este texto -formación corporativa, e-learning 2.0 y aprendizaje informal-, se procede a la exposición de una experiencia real llevada a cabo en la Oficina Abierta de Innovación de la UOC a raíz, como veremos, de un encargo institucional.

## **1.2. La formación corporativa y el e-learning 2.0**

Nadie pone en duda que el e-learning ha sido una de las aportaciones que más ha transformado la formación corporativa en los últimos diez años **(1)**. Las razones son bien conocidas y están relacionadas con la flexibilidad, la no dependencia geográfica y el ahorro de costes directos e indirectos. Sin embargo, la formación en línea no ha supuesto por sí misma un cambio significativo con relación a la eficacia de los resultados de aprendizaje, respecto a las modalidades de formación presenciales. Sin pretender entrar en el desgastado debate sobre las ventajas e inconvenientes de la presencialidad vs la no presencialidad, lo cierto es que la formación en línea se ha seguido organizando -tal como ya sugería Downes a mitad de la presente década en su famoso artículo sobre e-learning 2.0 **(2)** - bajo los mismos patrones que los modelos presenciales tradicionales: el curso como unidad formativa básica, la participación dividida en grupos limitados de personas, la organización de roles sujeta al esquema profesor-aprendiz, el espacio de comunicación concebido bajo el concepto tradicional de aula, y los objetivos de aprendizaje y el contenido establecidos a priori por un currículum cerrado. En este sentido, los LMS (Learning Management System) actuales están concebidos para implementar modelos de e-learning con un elevado



grado de estructuración, lo cuál dificulta las posibilidades de configuración de entornos creativos, limitando a la vez el comportamiento autónomo y responsable de los alumnos (Rollett, H. et al. 2007, 99). No obstante, matizaciones a parte, este ha sido el esquema dominante con el que los modelos de e-learning han proliferado, con gran éxito, tanto en la formación continua y corporativa, como en el ámbito de la educación formal.

Sin embargo, la evolución que ha experimentado Internet a lo largo de esta década hacia un uso más social y participativo de la red, ha dado paso a la aparición de nuevas maneras de entender la educación que proponen formas de aprendizaje más abiertas, sociales y colaborativas. Este tipo de propuestas, que tienen en común el uso intensivo de herramientas 2.0 y la aplicación de un nivel elevado de habilidades y destrezas informacionales, forman parte de lo que se conoce como Open Social Learning <sup>(3)</sup>. Pero estos nuevos enfoques no solamente son posibles gracias a la aparición de unas condiciones tecnológicas favorables, sino que tienen también sus raíces en la existencia de una mirada crítica, cada vez más generalizada, hacia las viejas concepciones y estructuras educativas, las cuales son vistas como poco eficaces para dar respuesta a los retos formativos del siglo XXI <sup>(4)</sup>.

La formación corporativa no se encuentra ni mucho menos ajena a estos nuevos enfoques. Es más, en este ámbito existe un elemento que en los sectores educativos formales no es vivido de forma tan apremiante. Se trata de la necesidad de disponer de un sistema de formación, tan ágil y continuo, que permita cubrir las necesidades formativas inmediatas de los empleados a la misma velocidad con la que éstas surgen empujadas por una evolución rápida de los mercados, del contexto tecnológico o de los cambios estratégicos y organizativos, entre otros factores. Un sistema, en definitiva, que para ser sostenible y significativo para los empleados y para las organizaciones, debe ser capaz de aprovechar el potencial formativo interno. Pero para ello es necesaria la aplicación de estrategias y metodologías de formación que hagan emerger la expertise y la experiencia de los distintos profesionales, con el fin de compartirla



mediante dinámicas comunicativas y procesos de aprendizaje informal. En este sentido, las organizaciones se han dado cuenta de que la mayor parte de lo que aprenden sus empleados no lo hacen a través de los cursos de formación que reciben, sino mediante procesos de aprendizaje informal **(5)** con un elevado componente social y colaborativo, estrechamente vinculados a su contexto real de aplicación.

Así pues, hablar de la aplicación de la web 2.0 en la formación corporativa implica también referirnos a la gestión del aprendizaje informal. Si el paso de la formación presencial tradicional al e-learning (1.0) supuso cambios tecnológicos, organizativos y de acceso a la formación, la evolución de éste último hacia el uso educativo de herramientas 2.0 abre las puertas a una transformación aún más profunda en la forma de enseñar y aprender. El enfoque 2.0 trae consigo varios adjetivos -social, participativo, abierto, personalizado, en red, no jerárquico, etc.- que afectan, tanto al diseño de las metodologías y estrategias didácticas, como a las formas de organizar la formación. Ello quiere decir, entre otras cosas, que en estos nuevos escenarios son los participantes quienes asumen el rol de construir de manera conjunta el contenido de la formación que reciben según sus necesidades y expectativas, como resultado de procesos colaborativos no necesariamente planificados. Su actividad consiste, pues, en publicar sus aportaciones, compartir descubrimientos, plantear dudas, comentar las aportaciones de los compañeros, seleccionar contenidos de la red y darles sentido con relación al "curso", etc. Como es de imaginar, ello conlleva un cambio sustancial respecto a modelos anteriores, que transforma aspectos tan esenciales de la formación como la asunción de roles -siendo ésta más distribuida-, el planteamiento curricular -siendo éste mucho más abierto- así como también el diseño de los planes de formación -siendo el formato de los cursos y las acciones formativas mucho más permeable al día a día del desempeño profesional.

Estas formas de relacionarse, de comunicarse, de participar, de compartir, en definitiva de aprender, tan estrechamente ligadas a la filosofía web 2.0, sin duda encajan con las formas de aprendizaje



informal de las organizaciones. Este tipo de aprendizaje se da mediante acciones como mostrar, sugerir, pedir ayuda, ofrecer, acompañar, o compartir los propios conocimientos y experiencias, en el mismo contexto en el que surge la necesidad formativa, ya sea a lo largo de un proceso, dentro de un grupo operativo o en el desempeño del rol profesional de un empleado. Este enfoque próximo a lo informal hace que la aplicación de estrategias formativas 2.0 favorezca que emerjan aprendizajes no previstos inicialmente, los cuales son resultado de la formulación de nuevas preguntas, de la aparición de nuevos descubrimientos, o de la generación de conclusiones parciales durante el proceso de aprendizaje. Por ello, más allá de la adquisición de determinadas competencias, los procesos de formación constituyen en sí mismos procesos abiertos a la innovación permanente.

Pese a su carácter abierto, diseñar y poner en marcha un sistema de formación 2.0 implica, ante todo, tener una visión compleja y sistémica de la realidad de una organización. Estos planteamientos van más allá de la formación a medida en la que las soluciones formativas son recetas cerradas formuladas después de un análisis de necesidades, siendo aplicadas verticalmente (de arriba hacia abajo) en un entorno finito, controlado y creado *ad hoc* para la impartición de los cursos <sup>(6)</sup>. Por el contrario, los distintos escenarios que parten de un enfoque 2.0, desplazan el terreno de juego hacia aquella realidad en la que tiene lugar el desempeño profesional real, con toda su complejidad, conexiones e implicaciones. En definitiva, hay un desplazamiento desde lo formal controlado y finito, hacia lo informal, abierto a lo no previsto y continuo. Como es de imaginar, el éxito de un sistema formativo de estas características no se consigue con la aplicación de recetas únicas, sino que requiere de un proceso de intervención basado en metodologías participativas, en el que la organización vaya definiendo y aplicando el sistema aprendiendo de ello a medida en que vaya avanzando en su construcción.

Existen ya organizaciones que llevan a cabo en la actualidad experiencias de aplicación de herramientas 2.0 para sus procesos formativos, comunicativos y participativos <sup>(7)</sup>. Algunos de los casos más conocidos son el Shell, que utiliza un sistema Wiki para generar



colaborativamente documentación de la empresa y para compartir conocimiento entre sus empleados <sup>(8)</sup> , o el proyecto Virt@ula 2.0, plataforma de formación de la entidad financiera La Caixa <sup>(9)</sup> .

En los siguientes apartados exponemos el proceso de desarrollo de una metodología de intervención que tienen como finalidad el acompañamiento de las organizaciones hacia la definición, el desarrollo y la aplicación de sus propios modelos de formación 2.0.

### ***1.3. La definición de modelos de aplicación para contextos corporativos: la experiencia de la oficina abierta de innovación de la UOC***

El modelo de formación vinculado al uso de las TIC que implantó la UOC desde su creación ha sido y es un modelo de referencia que diferentes organizaciones y corporaciones han querido conocer con detalle para poder trasladarlo a sus programas de formación. Este trasvase de modelo, de una institución de educación superior a un entorno empresarial, no está exento de dificultades y de la necesidad de ajustes. Por ello la universidad creó un departamento para la formación a medida con la finalidad de asesorar de manera personalizada a empresas interesadas en aplicar este tipo de modelos de formación, e implantar en cada caso un modelo ajustado a las particularidades de las diferentes organizaciones. Este departamento está en contacto, por una parte, con las necesidades reales de cada corporación, y por otra con los cambios y evoluciones metodológicas que la universidad va experimentando a medida que el contexto tecnológico va ofreciendo nuevas posibilidades al escenario metodológico. Así pues, el Departamento de Formación a Medida constituye una correa de transmisión bidireccional entre universidad y entorno empresarial tanto con relación a las nuevas propuestas tecnológicas y metodológicas aplicables a la formación corporativa, como a las nuevas demandas en cuanto a necesidades de formación que se generan en éste ámbito.

Es en este marco de acción donde se sitúa la experiencia que se pretende exponer en este artículo.

#### ***1.3.1. La naturaleza del encargo***

En un contexto tecnológico en evolución constante como el actual, son



muchas las organizaciones que se preocupan por no quedar al margen de estos cambios y avances, con el fin de poder incorporar en sus estructuras parte de los mismos y obtener así el beneficio que el buen uso de estos puede reportarles. Entre otros, cabe destacar la posibilidad de modificar substancial o radicalmente los programas de formación o la actualización de conocimientos que ofrecen a sus integrantes. Las organizaciones que han incorporado en su estrategia el velar por el desarrollo y crecimiento de todos sus empleados acostumbran preocuparse también por la actualización y la renovación de los conocimientos técnicos vinculados a las funciones que cada miembro de la organización tiene. Pero más allá de esto, actualmente también acostumbran a velar por la actualización y la renovación de los conocimientos y destrezas de sus miembros con relación al uso de la TIC.

Por esta razón distintas organizaciones se ponen en contacto con la UOC en busca de asesoramiento o soluciones para cubrir este tipo de necesidades. Habitualmente su interés se centra en desarrollar planes de formación, adaptados a sus necesidades, que se traducen en una oferta de cursos de calidad para ser seguidos por sus empleados de manera flexible y autónoma. Hasta el momento actual la UOC ha podido poner al servicio de estas organizaciones toda la experiencia acumulada en el diseño, desarrollo e implementación de programas y cursos *online*, ofreciendo a docentes y estudiantes un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje concebido y organizado para favorecer la comunicación, el acompañamiento y el trabajo colaborativo entre todos los agentes que intervienen en el proceso formativo.

Sin embargo, la aparición, el desarrollo y la popularización de la web 2.0 ha comportado cambios significativos en el comportamiento y hábitos de los usuarios. Si en un inicio la elaboración de páginas web y otros contenidos quedaba circunscrita a un número muy reducido de personas, las cuáles disponían de los conocimientos técnicos necesarios para diseñarlos, desarrollarlos y distribuirlos, el nacimiento de las herramientas 2.0 ha permitido que los usuarios de las TIC puedan asumir un rol activo en cuanto a la generación y distribución de contenidos. Ello se debe a que con escasos conocimientos técnicos



es posible usar una gran variedad de herramientas para elaborar contenidos y distribuirlos en la Red de modo instantáneo y colaborativo **(10)** . Todo ello ha supuesto una evidente democratización de los procesos necesarios para generar y compartir el conocimiento, y para la distribución de contenidos.

Teniendo en cuenta estos cambios y los nuevos escenarios abiertos en los que el foco tiende a desplazarse de lo formal a lo informal, y de lo finito y controlado a lo abierto y continuo, el Departamento de Formación a Medida de la UOC se planteó la necesidad de empezar a conceptualizar nuevas propuestas formativas partiendo de la filosofía que caracteriza la web 2.0, para poder atender las demandas de formación a medida de organizaciones e instituciones interesadas en ofrecer a todos sus integrantes espacios de intercambio, de formación y crecimiento innovadores que comporten nuevos roles y acciones para todos ellos. Para llevar a cabo el proceso de reflexión, diseño y concreción necesario para articular un modelo de intervención acorde a esta finalidad, este departamento se puso en contacto con la Oficina Abierta de Innovación de la universidad para que, a la luz del nuevo modelo educativo **(11)** , plantease las directrices, pautas y recomendaciones que debían tenerse en cuenta en el momento de asesorar y guiar a las empresas interesadas en incorporar en sus organizaciones modelos 2.0 de formación corporativa.

### **1.3.2. Análisis de la realidad**

Tomando como punto de partida las demandas formuladas por las corporaciones al departamento de Formación a Medida, se planteó un análisis de las herramientas 2.0 para tratar de cubrirlas. Pero hablar de herramientas 2.0 supone adentrarse en concepto tan difuso y aparentemente infinito que la primera acción que tubo que llevarse a cabo fue hacer un amplio *benchmarking* a fin de poder acotar de qué tipo de herramientas estamos hablando. Esta tarea aparentemente puede parecer sencilla en la medida en que popularmente una gran mayoría de personas coincide en responder que herramientas 2.0 son aquellas que permiten hacer y compartir cosas en la Red de manera rápida, fácil y gratuita. Frecuentemente esta definición va acompañada de ejemplos como: wiki, blog, Facebook y YouTube. A



primera vista podemos observar que se tiende a mezclar, cuando no confundir, tipologías de herramientas (wiki, blog) con herramientas concretas como Facebook (red social) o YouTube (plataforma para compartir y valorar vídeos). También podemos observar que se identifica la web 2.0 con la posibilidad de que cualquier usuario pueda elaborar contenidos (individual o colectivamente) de diferente tipología y compartirlos con otros usuarios. Por último, es conveniente destacar la cualidad de "gratuidad" que se le asocia, tanto en el acceso y uso a las herramientas como al contenido que en ellas puede encontrarse. Si bien es cierto que en algunos casos la gratuidad está limitada a las versiones básicas en cuanto a prestaciones, no lo es menos que la gratuidad es un rasgo distintivo de la web 2.0 que se ha vinculado a la denominación "*Open*".

Ante la dificultad de encontrar una definición de web 2.0 que ayudase a acotar el abanico de herramientas a tener en cuenta para llevar a cabo un análisis de estas, se identificaron un serie de características que a nuestro entender deben tenerse en cuenta para delimitar el campo de observación. Partimos de las siguientes premisas para considerar una herramienta como "herramienta 2.0":

- a)** Para disponer de la herramienta no es necesario comprar nada en una tienda. Podemos acceder a ella a través de Internet y, habitualmente, puede ser utilizada gratuitamente total o parcialmente.
- b)** Para usar la herramienta siempre es necesario estar conectado a Internet. Se trata de espacios y aplicaciones online (*cloud computer*).
- c)** Son herramientas sociales, por ello se conocen también bajo la denominación de *social software*. Permiten crear o almacenar contenidos en la red y, a la vez, compartirlos con otros usuarios de Internet.

Teniendo en cuenta estas premisas se llevó a cabo una búsqueda de herramientas que se adaptaran a ellas y se realizaron pruebas reales con ellas a fin de identificar sus usos, virtudes y limitaciones. El análisis y testeo dio como resultado un listado de herramientas que,



lejos de pretender ser exhaustivo, incluye diferentes categorías de herramientas en función del uso más común con el que son utilizadas. Veámoslo a continuación.

<b>Wiki</b>	Herramientas orientadas a la creación colaborativa de un conjunto de páginas web por parte de un grupo de usuarios.	<b>PBwiki</b> <a href="http://pbworks.com/">http://pbworks.com/</a> <b>Wikispaces</b> <a href="http://www.wikispaces.com/">http://www.wikispaces.com/</a> <b>PMwiki</b> <a href="http://www.pmwiki.org">http://www.pmwiki.org</a> <b>Wikimedia</b> <a href="http://wikimedia.org">http://wikimedia.org</a>
<b>Blog</b>	Espacios para la publicación secuencial de contenidos. Es destacable la posibilidad participación, de publicación conjunta y de suscripción a blogs de terceros.	<b>WordPress</b> <a href="http://wordpress.com">http://wordpress.com</a> <b>blogger</b> <a href="http://www.blogger.com">http://www.blogger.com</a> <b>Tecnorati</b> <a href="http://technorati.com">http://technorati.com</a> <b>Google Blogsearch</b> <a href="http://blogsearch.google.es">http://blogsearch.google.es</a>
<b>Microblogging</b>	Herramientas para la publicación <i>demicroposts</i> (mensajes de un máximo de 200 caracteres) a tiempo real para ser seguidos y compartidos en red entre usuarios individuales.	<b>Twitter</b> <a href="http://twitter.com">http://twitter.com</a>
<b>Social bookmarking</b>	Herramientas que permiten organizar las direcciones web que consideramos como favoritos y, a la vez, compartir los listados. Todos los usuarios pueden añadir comentarios sobre cada dirección o bien puntuar la dirección en base a su opinión personal. Algunas están orientadas hacia el concepto de red social.	<b>Del.icio.us</b> <a href="http://delicious.com">http://delicious.com</a> <b>Digg</b> <a href="http://digg.com/">http://digg.com/</a> <b>Diigo</b> <a href="http://www.diigo.com/">http://www.diigo.com/</a> <b>Fleck</b> <a href="http://fleck.com">http://fleck.com</a>
<b>Escritorios web</b>	Permiten disponer de un espacio personal (y compartido) en la web donde agregar de forma organizada las aplicaciones, contenidos, herramientas, redes sociales, etc. utilizados habitualmente.	<b>iGoogle</b> <a href="http://www.google.com/ig">http://www.google.com/ig</a> <b>Netbibes</b> <a href="http://www.netvibes.com">http://www.netvibes.com</a> <b>Pageflakes</b> <a href="http://www.pageflakes.com">http://www.pageflakes.com</a>
<b>Cloud</b>	Espacios que permiten disponer de un conjunto de aplicaciones de escritorio en la web (procesadores de texto, hojas de cálculo, editores de	<b>Google Documents</b> <a href="http://docs.google.com">http://docs.google.com</a>



<b>aplicaciones web</b>	presentaciones, administradores de archivos, agenda, lector RSS, etc.). Están orientados a fomentar la movilidad y el trabajo colaborativo.	<a href="http://eyeos.info">http://eyeos.info</a> <b>Box</b> <a href="http://www.box.net">http://www.box.net</a>
<b>Redes sociales</b>	Son espacios que permiten relacionar de forma ágil y abierta el conjunto de usuarios que forman parte de ellos mediante diferentes tipos de vínculos. A través de las redes sociales muchos internautas definen su identidad digital pública. Las hay abiertas y otras restringidas a un colectivo o a una finalidad concreta.	<b>Facebook</b> <a href="http://www.facebook.es">http://www.facebook.es</a> <b>Myspace</b> <a href="http://www.myspace.com">http://www.myspace.com</a> <b>LinkedIn</b> <a href="http://www.linkedin.com">http://www.linkedin.com</a> <b>Ning</b> <a href="http://www.ning.com">http://www.ning.com</a>
<b>Calendarios</b>	Herramientas que permiten compartir calendarios a través de Internet.	<b>Google Calendar</b> <a href="http://www.google.com/calendar/render">http://www.google.com/calendar/render</a> <b>WhichTime</b> <a href="http://www.whichtime.com/default.php">http://www.whichtime.com/default.php</a>
<b>Gestores fotográficos y multimedia</b>	Espacios públicos y personales donde publicar contenido multimedia en la red.	<b>Picasa</b> <a href="http://picasaweb.google.es">http://picasaweb.google.es</a> <b>Flickr</b> <a href="http://www.flickr.com">http://www.flickr.com</a> <b>Youtube</b> <a href="http://www.youtube.com">http://www.youtube.com</a>
<b>Note-taking</b>	Permiten tomar notas en una libreta electrónica siempre disponible en Internet con independencia del lugar en el que estemos.	<b>Google Notebook.</b> <a href="http://www.google.com/notebook">http://www.google.com/notebook</a> <b>WebAsyst Notes</b> <a href="http://www.webasyst.net/notes">http://www.webasyst.net/notes</a>
<b>Mind mapping</b>	Herramientas que permiten crear diagramas o mapas a partir de un conjunto de ideas.	<b>bubble.us</b> <a href="http://bubbl.us/">http://bubbl.us/</a>
<b>Highlighters y Sticky Notes</b>	Herramientas que permiten marcar parte del contenido de las páginas web como si la marcásemos con un fluorescente o crear post-its a partir de textos extraídos de páginas web.	<b>Stickies</b> <a href="http://www.zhornsoftware.co.uk/stickies">http://www.zhornsoftware.co.uk/stickies</a>
<b>To-Do lists</b>	Herramientas que permite crear listas electrónicas de "temas pendientes" que estarán disponibles incluso para ser compartidas con otros usuarios.	<b>Remember the Milk</b> <a href="http://www.rememberthemilk.com/">http://www.rememberthemilk.com/</a> <b>Bla-bla List</b> <a href="http://www.blablalist.com/">http://www.blablalist.com/</a>



### **1.3.3. Un sistema de análisis basado en polaridades**

Como podemos deducir de lo expuesto en apartados anteriores, el diseño y la aplicación de un sistema de formación 2.0 en una organización obedece a un problema complejo. Como señala García Rueda, J.J. (2008, 9), la formación en la empresa no puede circunscribirse a acciones formalmente planificadas sino que forma parte, en sí misma, de un sistema socitécnico hipercomplejo que engloba a toda la organización, el cuál debe abordarse aplicando técnicas de gestión de la complejidad que tengan en cuenta el entorno rico que rodea al aprendiz, facilitándole los recursos necesarios para aprender y evolucionar en él.

Ello quiere decir que no existe un número finito de soluciones a medida, sino que cada caso, atendiendo a su singularidad y a su complejidad, va a generar su propio modelo. Además, este modelo no va a ser un instrumento estable sino que va a ir comportándose, mutando y evolucionando siguiendo su propia dinámica y reaccionando de forma sistémica a los cambios que acontezcan en el contexto. Por ello, como veremos, es importante contar con la implicación activa de los protagonistas mediante una metodología participativa. Y así mismo, es importante también llevar a cabo un proceso de reflexión y autoconocimiento que permita definir el tipo de sistema deseable en base a unos criterios estables y compartidos.

Como resultado del análisis de la realidad llevado a cabo en el apartado anterior, llegamos la conclusión de que las diferentes herramientas 2.0 exploradas y testeadas, teniendo en cuenta las posibilidades de agrupación y usos combinados que permiten, sugerían cuatro polaridades básicas con las que situar el sistema deseado, permitiendo reflexionar acerca de la finalidad y funciones básicas del mismo, respecto al conjunto de la organización y respecto a los individuos participantes (ver figura 1). Veamos cuáles son:

- Polaridad 1. Agrupación<->dispersión. Define la distribución de los espacios y herramientas del sistema. En el extremo de la agrupación se sitúan los sistemas organizados sobre un entorno o plataforma -ya sea una red social, un LMS avanzado **(12)** u otro tipo de recurso-creada o seleccionada para contener todas las herramientas, espacios



y funcionalidades del sistema, así como para albergar a sus usuarios. En este caso los participantes comparten un mismo entorno y llevan a cabo toda su actividad en él. Por el contrario, un sistema totalmente disperso es aquel que carece de espacios centralizados y referentes comunes explícitos. Los usuarios se comunican, comparten conocimiento y colaboran utilizando la Red de forma abierta accediendo y personalizando sus propios recursos. Este sería el caso de un sistema sostenido sobre los PLE (*Personal Learning Environment*) **(13)** de los participantes.

- Polaridad 2. Privado<->Público. Define el grado de apertura, tanto de la actividad del sistema como del contenido generado, hacia usuarios externos a él o hacia la Red en general. Este eje es especialmente sensible en entornos corporativos e institucionales ya que afecta a cuestiones de confidencialidad y a la política de cada organización con relación al hecho de compartir el conocimiento con terceros. En este sentido, puede ser visto como un riesgo de plagio permanente o, por el contrario, como una oportunidad de posicionamiento y una posibilidad de establecer nuevas alianzas y colaboraciones. Un sistema totalmente privado lleva a cabo su actividad de forma impermeable al exterior. Solamente sus miembros poseen privilegios de acceso y participación. Por el contrario, un sistema totalmente público funciona de forma permeable respecto al conjunto de la Red, permitiendo acceder a los principales espacios y consultar los contenidos generados, llegando incluso a ofrecer la posibilidad de la libre subscripción de usuarios externos. Con relación a esta polaridad es necesario plantearse el grado de abertura no solamente respecto a la Red en general, sino también hacia otros estamentos de la organización ajenos al sistema. En este sentido, puede que sea preferible evitar posibles sentimientos de coacción o de vigilancia entre los participantes restringiendo la actividad al ámbito estrictamente formativo. Por el contrario puede que el criterio aplicado sea abrir al máximo la actividad hacia la totalidad de la organización para favorecer nuevos vínculos, procesos colaborativos y dinámicas de enseñanza-aprendizaje informal entre pares.

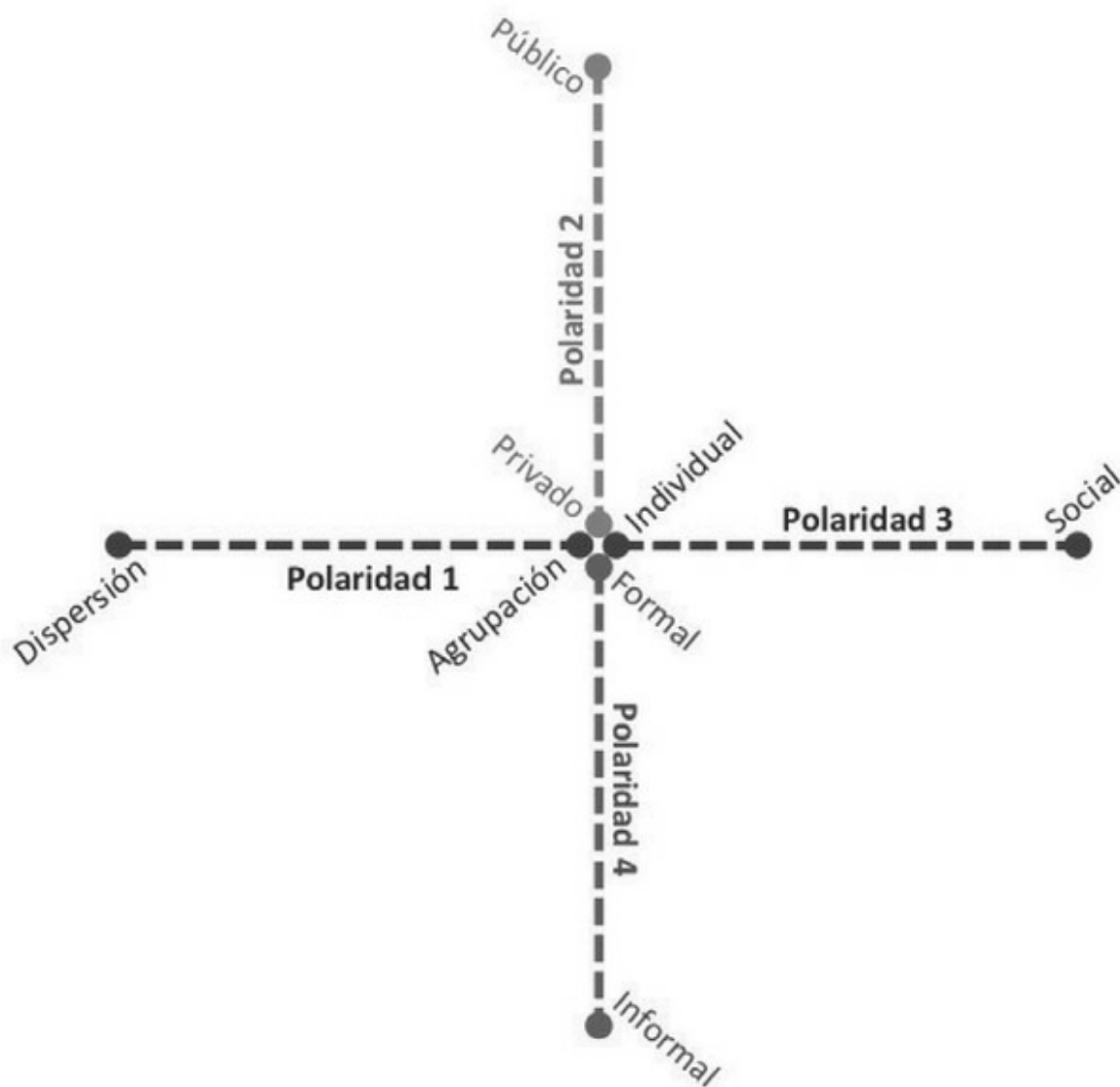
- Polaridad 3. Individual<->Social. Aunque nos referimos siempre a



sistemas sociales, esta polaridad define cual es el punto de partida o el centro de la actividad. Cuando se parte de lo individual, el sistema se constituye en base a los vínculos y relaciones que se establecen entre los participantes, aportando el conocimiento partiendo de la experiencia personal de aprendizaje de cada uno de ellos. Por otro lado, en los sistemas que parten de lo social, el protagonismo se centra en lo colectivo. Las acciones individuales tienen sentido en la medida en que constituyen aportaciones a la colectividad. Conceptualmente, ninguno de los dos enfoques puede llegar a un ninguno de los extremos, puesto que ambos poseen necesariamente las cualidades de individual y social. Quizá un enfoque individual sea más adecuado para garantizar procesos de aprendizaje continuos más allá de la participación en acciones concretas; y un enfoque social responda mejor a necesidades formativas más definidas en las que la participación y la colaboración sean aspectos esenciales.

- Polaridad 4. Formal<->Informal. Tiene que ver con la definición de los límites de la actividad formativa que se lleve a cabo en el sistema. Lo formal equivale a un tipo de actividad muy planificada y definida tanto con relación a los objetivos formativos que se pretende alcanzar, como a la delimitación espacial, temporal y social de las acciones. En lo formal, la dirección del proceso se establece previamente y es liderada jerárquicamente. En el caso de lo informal, los límites se construyen a través de la dinámica generada. En este caso, la participación puede ser abierta o semiabierta, los objetivos formativos pueden ser modificados según el conocimiento construido, los intereses surgidos, las expectativas generadas o las necesidades detectadas a lo largo del proceso formativo. No hay una dirección explícita y las decisiones se toman entre pares.





**Figura 1:** Polaridades básicas para la definición de sistemas de formación 2.0. Guían el proceso de reflexión para definir el sistema deseado y actúan como coordenadas para situarlo respecto al conjunto de la organización y respecto a los participantes, en cuanto a su finalidad y funciones básicas.

#### **1.3.4. Modelos y escenarios teóricos de aplicación**

Las polaridades descritas anteriormente permiten trazar los perfiles de distintos sistemas de formación en función del posicionamiento adoptado sobre cada una de ellas, después del correspondiente proceso de autoanálisis y reflexión. Cada organización, en función de su naturaleza y del conjunto de problemáticas que presente, define un escenario distinto. Trazando su perfil específico obtendrá su propio modelo de aplicación que deberá ir concretándose hasta su puesta en



funcionamiento.

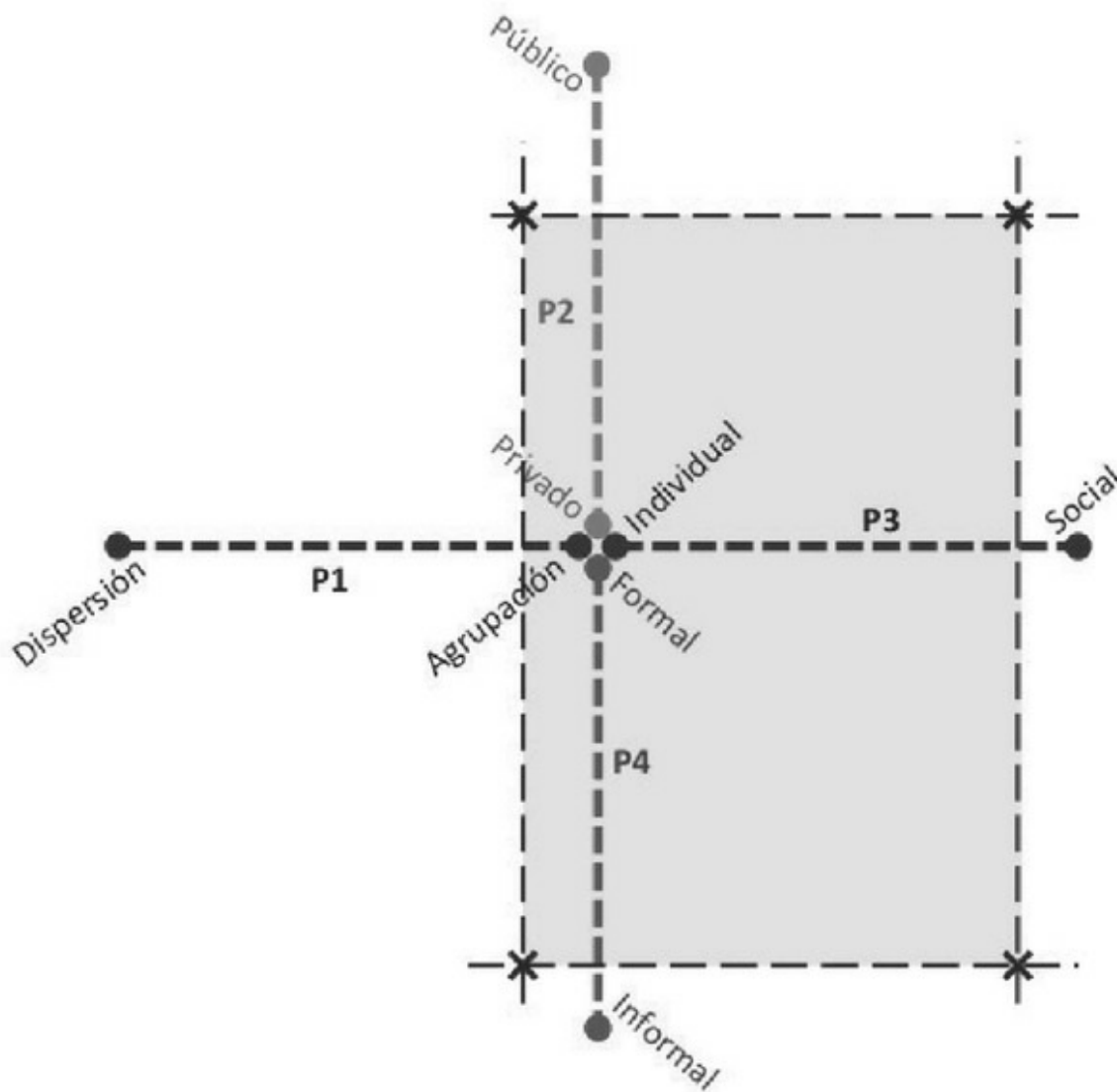
Con la finalidad de ilustrar esta idea, en este apartado se muestran algunos ejemplos de modelos de aplicación en abstracto, que constituyen una pequeña muestra de la infinitud de modelos posibles. Veámoslos.

*Ejemplo 1. Modelo social:*

El punto de partida es el espacio social. El crecimiento de los individuos es el crecimiento del grupo. Las acciones individuales están concebidas para repercutir directamente sobre la dimensión social. La experiencia formativa tiene lugar a través de la experiencia participativa. Es recomendable poner el énfasis en la definición del entorno ya que de ello depende directamente la facilidad para generar dinámicas.

El entorno puede estar creado sobre redes sociales cerradas (Ning) y abiertas (Facebook), y en menor medida con otros recursos como Wikis (wikispaces, Mediawiki) y espacios compartidos (Netvibes, Mahara, Google Sites) (ver figura 2).





**Figura 2:** Perfil correspondiente al ejemplo de modelo formativo 2.0 social. Se trata de un modelo orientado claramente hacia los polos social e informal, con una vocación clara hacia lo público, aunque con algunas restricciones a los usuarios no dados de alta.

*Ejemplo 2. Modelo PLE:*

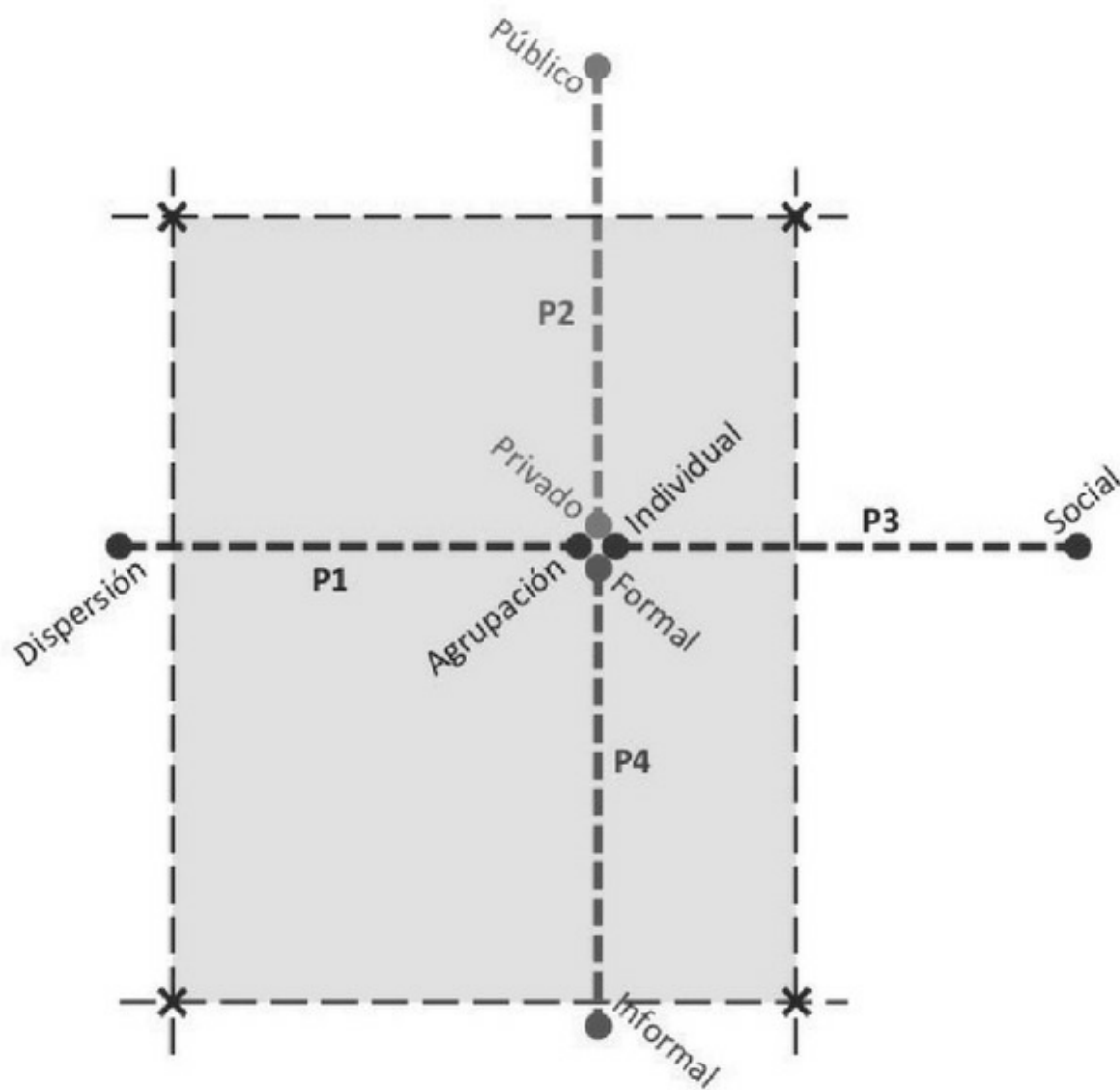
El punto de partida es el PLE o espacio personal de aprendizaje. Las acciones individuales están dirigidas a la construcción del propio proceso de aprendizaje. Lo social surge de los vínculos establecidos por los distintos individuos al compartir experiencias, intercambiar conocimiento y atender a demandas. Es importante que los usuarios dispongan de un nivel de capacitación elevado en cuanto al uso de herramientas colaborativas y al dominio de competencias informacionales en general. Esto es, entre otras, tener capacidad para



organizar de forma productiva la complejidad, remezclar lo antiguo como base para lo nuevo, gestionar los perfiles público y privado, tener sentido de reciprocidad e implicación en la participación, mantener conectividad continua, o gestionar redes y contactos (Reig, D. 2008). Por tanto es recomendable poner un énfasis especial en la capacitación digital de los participantes.

En cuanto al entorno, resulta difícil de concretar ya que está formado por una red compleja de vínculos y contactos sin una ubicación física definida, construida encima de las herramientas colaborativas personales de los participantes: *tweets*, *social bookmarks*, perfiles personales cruzados procedentes de distintas redes sociales, *posts* con sus respectivos comentarios, correo electrónico, Buzz, repositorios multimedia, referencias geolocalizadas mediante Google Maps, etc. (ver figura 3).





**Figura 3:** Perfil correspondiente al ejemplo de modelo formativo 2.0 PLE. Vemos como todo el sistema se sitúa plenamente hacia la dispersión, ya que no existe un único entorno definido. La vocación es pública en tanto que los usuarios tienden a realizar su actividad de forma abierta y a publicar el contenido que consultan y que generan ellos mismos. Se trata, naturalmente, de una dinámica totalmente informal.

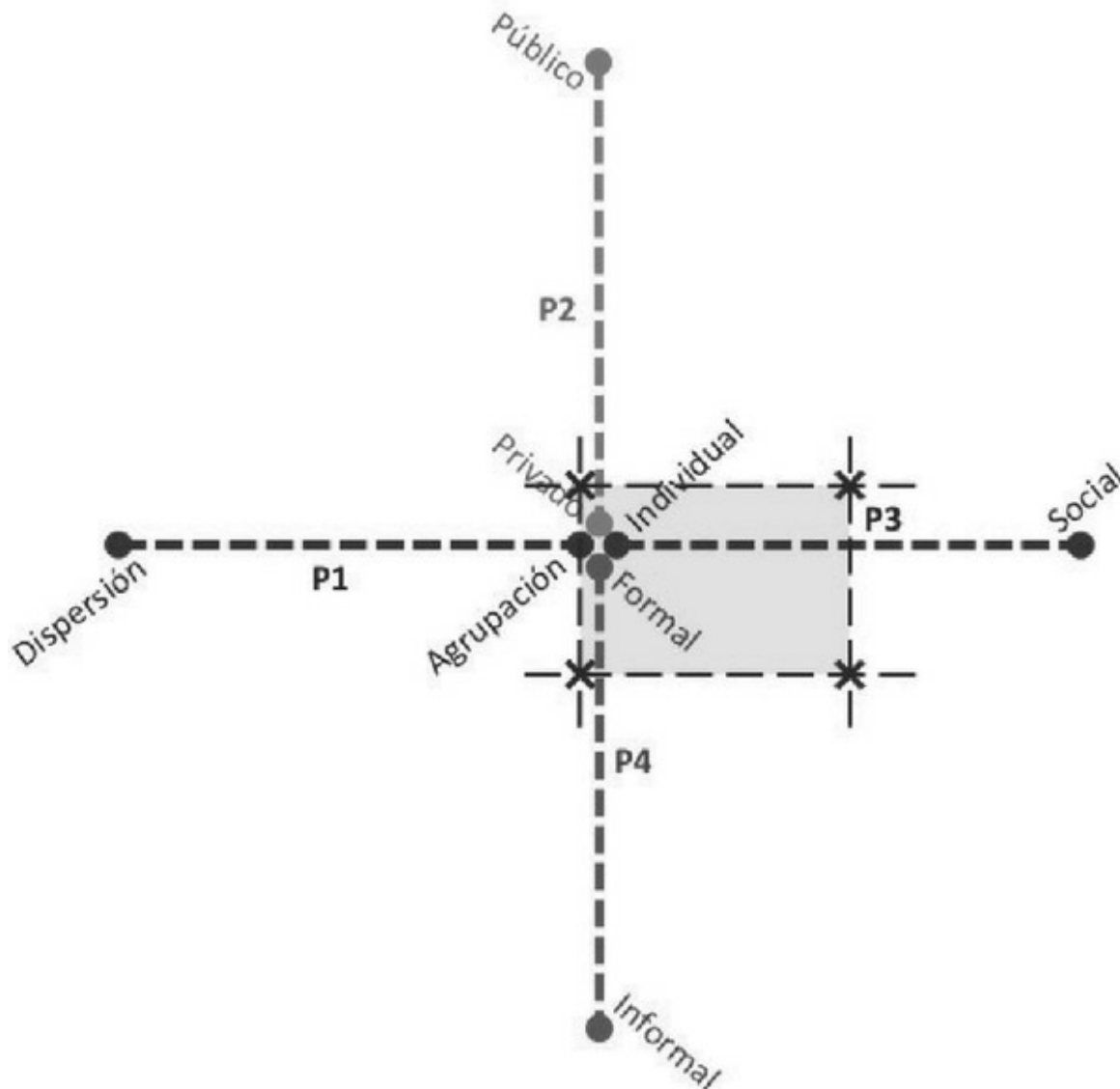
*Ejemplo 3. Modelo formativo clásico:*

Éste sería lo que más se acercaría a un planteamiento formativo tradicional. En él los participantes siguen lo que está pautado en el diseño de la acción. La interacción social está prevista y dirigida con fines formativos explícitos.

El entorno correspondería a una plataforma de e-learning convencional



como Moodle, Dokeos, Sakay o Blackboard (ver figura 4).



**Figura 4:** Perfil correspondiente al ejemplo de modelo formativo de e-learning tradicional. Al corresponder a un diseño cerrado, no existe prácticamente ningún tipo de dispersión de espacios y herramientas; lo público queda reducido a la publicación de información genérica sobre las acciones formativas (programa, requisitos, calendario, etc.); lo informal depende exclusivamente de las estrategias y estilos personales de aprendizaje de los participantes; y lo social corresponde a dinámicas previamente establecidas en el programa de formación.

*Ejemplo 4. Modelo corporativo 2.0:*

Se trata de un modelo mixto entre el ejemplo de modelo social (1) y el ejemplo de modelo PLE (2) (ver figuras 2 y 3). En él se observa una

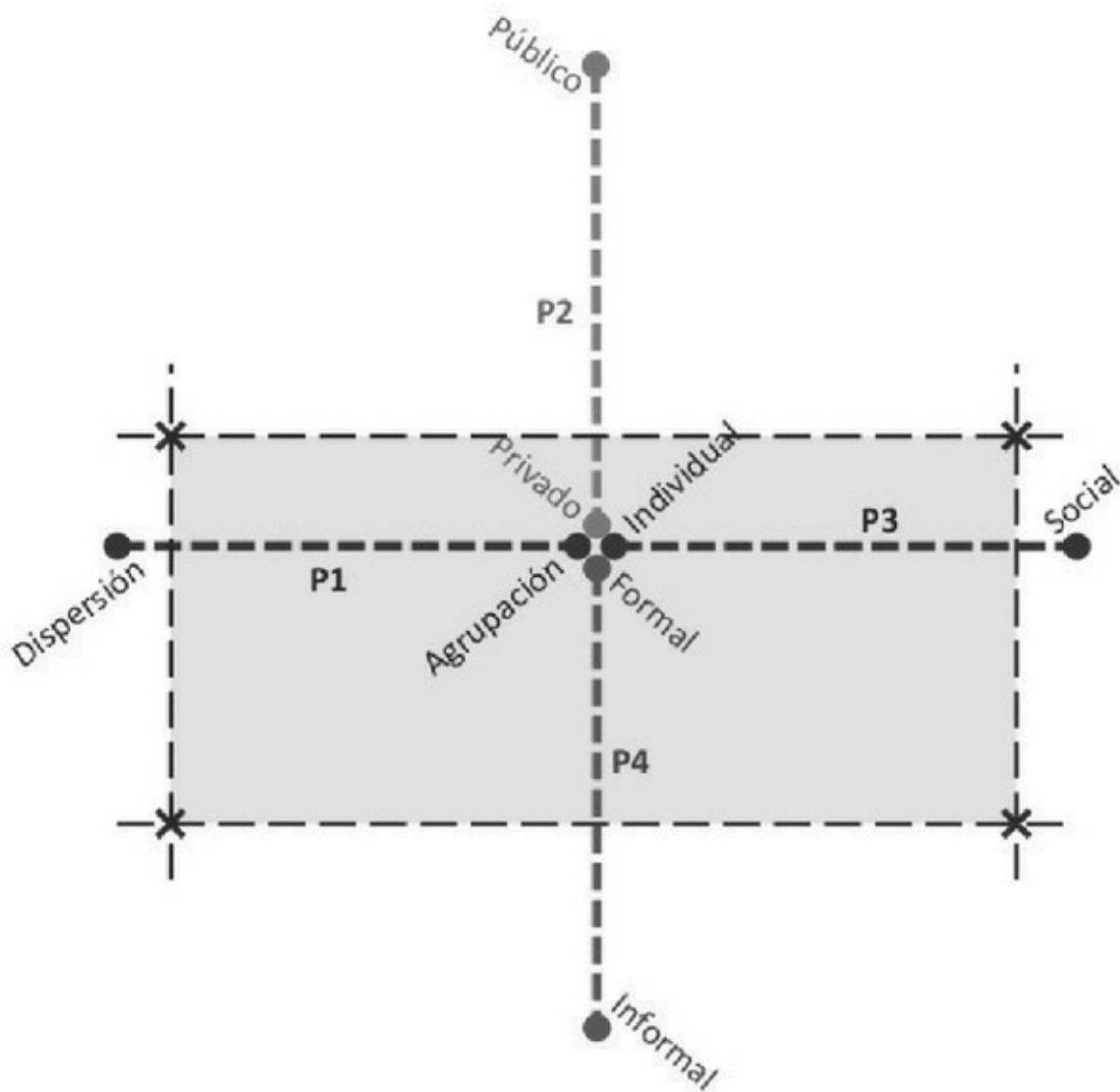


clara inclinación tanto hacia lo social como hacia lo distribuido, quedando lo público restringido al estricto ámbito corporativo o institucional, y apostando por un equilibrio entre lo formal y lo informal (ver figura 5).

La principal característica de este modelo es que pone en marcha dos estrategias diferentes que actúan a distinto nivel. Por una parte, se utiliza un entorno social para impulsar y llevar a cabo acciones formativas intencionales con diferentes grados de obertura y formalización. Y por otra parte se pretende impulsar y aprovechar las dinámicas colaborativas informales distribuidas según el modelo PLE para potenciar y diseminar los efectos de las acciones intencionales por toda la organización. De este modo el impacto de la formación no queda restringido al ámbito formativo sino que se convierte en una onda que perdura y evoluciona en el espacio y en el tiempo.

En este tipo de modelos es importante tener en cuenta el nivel de capacitación digital de los participantes en el dominio de estrategias comunicativas e informacionales, así como un nivel de uso avanzado y autónomo de herramientas 2.0. Así mismo, es importante también disponer de entornos con un nivel de conectividad elevado hacia todo tipo de herramientas sociales utilizadas en los PLE como blogs, cuentas de Twitter, marcadores sociales, canales RSS, etc. (ver figura 5).





**Figura 5:** Perfil correspondiente al ejemplo de modelo formativo 2.0 corporativo. En este ejemplo coexiste una estrategia informal con herramientas sociales de tipo personal, con un enfoque formativo más intencional canalizado a través de un entorno social 2.0 corporativo.

### **1.3.5. Metodología de intervención**

Identificados los binomios anteriormente descritos y teniendo en cuenta la variedad de herramientas y usos ya identificados, el modelo de intervención que la Oficina Abierta de Innovación planteó utilizar al departamento de Formación a Medida se articula en base a cinco fases: primeras entrevistas, configuración del entorno inicial, formación, configuración del propio entorno por parte de los usuarios, evaluación de la experiencia. Veámoslas a continuación una a una.

#### *Primeras entrevistas*



Llevar a cabo entrevistas con los responsables de la organización tiene como objetivo detectar las necesidades reales y las expectativas que ésta tiene en relación al tipo de solución que espera encontrar. Si bien esta es una primera acción común en todos los tipos de servicios de formación a medida, en este caso la singularidad radica en que lleva aparejado un primer nivel inicial de asesoramiento al cliente. Se trata de compartir con él los binomios en los que puede situarse la solución final y reflexionar con él a cerca de los pro y los contra en cada caso. El final del proceso dará como resultado la orientación general o filosofía de base en la que se va a asentar el tipo de formación 2.0 en cada caso.

#### *Configuración del entorno inicial*

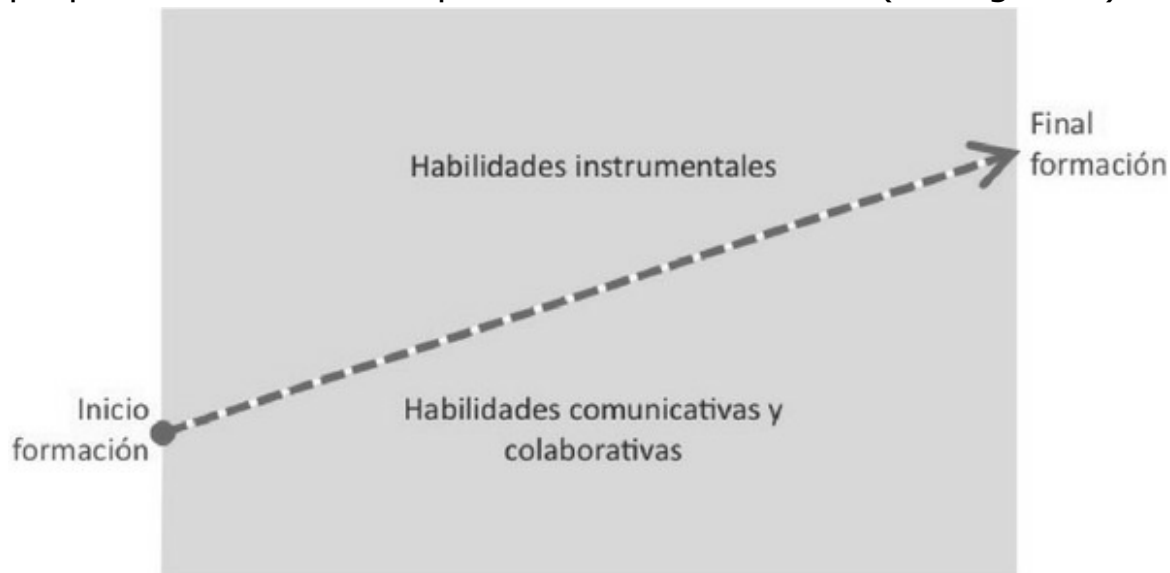
Tomadas las primeras decisiones, la universidad lleva a cabo la primera configuración inicial del entorno que se va a proponer a la organización que utilice. Es el momento de seleccionar el conjunto de herramientas que han de satisfacer las necesidades previamente detectadas cumpliendo los requisitos establecidos. Así, por ejemplo, en cada caso habrá que delimitar la publicidad o privacidad que tendrá cada acción con cada herramienta; o bien se acotará qué tipo y variedad de acciones puede realizar cada usuario en cada caso. El resultado de esta fase consistirá en un conjunto de herramientas seleccionadas y configuradas según lo establecido en la fase anterior.

#### *Formación*

Si bien la propuesta de intervención comporta el contacto constante con el equipo responsable del despliegue de la propuesta formativa en la organización desde la primera fase, es a partir de esta tercera en que su participación deviene más intensa e imprescindible. Se les propone seguir una formación inicial, llamada "Primeros pasos", liderada por la universidad cuyo objetivo es doble. De una parte se trata de llevar a cabo una formación instrumental con respecto a las herramientas seleccionadas con el fin de que consigan dominarlas y que su uso no suponga una barrera para el desarrollo de una acción formativa. De otra parte se persigue que los participantes acaben apropiándose del uso y de la configuración del entorno en base a su propia realidad y objetivos como organización. El tiempo y esfuerzo



dedicados a cada una de estas dimensiones es inversamente proporcional a medida que avanza la formación (ver figura 6).



**Figura 6:** Progresión del tipo de habilidades y competencias trabajadas durante la fase de formación.

#### *Configuración del propio entorno por parte de los usuarios*

En esta fase los responsables de la organización construyen su propia solución con las herramientas que se les ha proporcionado y desde la universidad se sigue este proceso como consultores expertos que intervienen como asesores a demanda de la organización.

#### *Evaluación de la experiencia*

Finalmente se propone que la universidad pueda participar como observador en la primera acción formativa real llevada a cabo por la organización a fin de poder llevar a cabo una evaluación de la experiencia que permita obtener datos para la mejora de las posteriores propuestas de asesoramiento que se lleven a cabo con otras organizaciones.

### **1.4. Conclusiones**

El uso generalizado de la web 2.0 supone la abertura de un mar de nuevas posibilidades metodológicas en el ámbito de la formación *online*. Por su carácter eminentemente social y participativo, estas posibilidades permiten orientar la formación en las organizaciones hacia modelos abiertos que incorporen el enorme potencial de los procesos de aprendizaje informal.

Todo ello conlleva de forma inherente e inevitable la democratización



de las organizaciones en distinta medida según el modelo que cada una de ellas defina y aplique. En consecuencia, es importante superar -o tener la capacidad de gestionar- el miedo a compartir, a escuchar opiniones y al establecimiento de relaciones más igualitarias. En cualquier caso, este es un debate esencial que debe estar presente dentro de todo proceso de definición del propio modelo en cada organización.

Pero si por un lado un sistema de formación 2.0 tiende a hacer más libres a los usuarios, también las organizaciones ganan autonomía y flexibilidad en cuanto a la posibilidad de creación y generación de entornos formativos. Ello se debe a que las herramientas 2.0 disminuyen la dependencia de expertos tecnólogos, que pasan a asumir el rol de asesores, y evitan la necesidad de llevar a cabo desarrollos largos y costosos. Si los usuarios son los propietarios de las herramientas, también lo son los integrantes de los equipos responsables de formación para la concepción, la configuración y la gestión de sus propios entornos.

Por ello, la metodología de intervención propuesta es eminentemente participativa, y se basa en el trabajo de definición del modelo de forma conjunta entre los asesores y el equipo responsable de su despliegue en la organización. La finalidad no sólo es la obtención de un modelo ajustado a las voluntades y necesidades de cada organización, sino también la capacitación del equipo humano que es responsable de su desarrollo e implantación, de forma que cada integrante crezca con el proyecto. De hecho, el éxito de este tipo de sistemas depende en gran medida del desempeño de las competencias digitales de los participantes. Por tanto, una buena intervención debe contar con una dimensión formativa que asegure un buen nivel de capacitación en estos aspectos.

## **REFERENCIAS**

Cross, J. (2007). *Informal Learning. Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. San Francisco: Pfeiffer.

Eraut, M. (2004). *Informal learning in the workplace. Studies in Continuing Education*, Vol. 26, Núm. 2. Julio 2004. Pág. 247-273.



London: Carfax Publishing.

Johanson, L.; Levine, A.; Smith, R., & Stone S. (2010). The 2010 Horizon Report. Austin, Texas: The New Media Consortium. En línea: <http://www.nmc.org/pdf/2010-Horizon-Report.pdf>.

Marsick, V.J. & Volpe, M. (1999). The Nature and Need for Informal Learning. *Advances in Developing Human Resources*, Vol. 1, Núm, 1. En línea:

<http://adh.sagepub.com/cgi/content/abstract/1/3/1>.

## **OTRAS REFERENCIAS**

Attwell, G. (2007) Personal Learning Environments - the future of eLearning?. *Elearning Papers*, Vol. 1, núm. 2. En línea:

<http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf>.

Churches, A. (2009). Taxonomia de Bloom para la era digital. *Eduteka*. En línea: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>.

Cross, J. (2006). Not Without Purpose. *TD*. June 2006. Pág. 43-45. *American Society of Training and Development*.

Downes, S. (2005). E-learning 2.0. *Elearn Magazine. Education and Technology in Perspective*. En línea: <http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1>

E-Learn Center (2010). *El Open Social Learning y su potencial de transformación de los contextos de educación superior en España*. Barcelona: Càtedra UNESCO - eLearn Center. UOC.

García Rueda, J.J. (2008, 9). E-learning en la empresa: ¿hay sitio para el aprendizaje informal?. *Quaderns Digitals*, Núm. 51. En línea:

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=104](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=104):

Hamburg, I. & Hall, T. (2008). Informal Learning and the use of Web 2.0 within SME training strategies. *eLearning Papers*, Núm. 11. En línea:

[http://www.elearningpapers.eu/index.php?lng=en&page=doc&doc\\_id=12791&doclng=7](http://www.elearningpapers.eu/index.php?lng=en&page=doc&doc_id=12791&doclng=7).

Harlem, M. (2006). Personal Learning Environments. Proceedings of the Sixth International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'06). En línea:



[http://octette.cs.man.ac.uk/~mark/docs/MvH\\_PLEs\\_ICALT.pdf](http://octette.cs.man.ac.uk/~mark/docs/MvH_PLEs_ICALT.pdf).

Hendrix, D.& Johannsen, G. (2008). *A knowledge sharing and collaboration platform. InsideKnowledge, Vol. 11, Issue 8, Posted 16 May 2008.* En

línea:[http://www.ikmagazine.com/xq/asp/sid.0/articleid.0A6EF1DD-1D6A-4CD0-94EA-](http://www.ikmagazine.com/xq/asp/sid.0/articleid.0A6EF1DD-1D6A-4CD0-94EA-DC872A5A708E/eTitle.Case_study_Shell_Wiki/qx/display.htm)

[DC872A5A708E/eTitle.Case\\_study\\_Shell\\_Wiki/qx/display.htm](http://www.ikmagazine.com/xq/asp/sid.0/articleid.0A6EF1DD-1D6A-4CD0-94EA-DC872A5A708E/eTitle.Case_study_Shell_Wiki/qx/display.htm).

La Caixa (2009). La Caixa utiliza la web 2.0 para mejorar la formación de sus empleados. Nota de prensa 20 abril de 2009. En línea:

[http://prensa.lacaixa.es/view\\_object.html?obj=705,c,5036](http://prensa.lacaixa.es/view_object.html?obj=705,c,5036).

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

N-Economía (2009). Perspectivas e-learning en España: se imparte 25% de la formación en TIC. Nota de Alerta 03-06-2009. En línea:

[http://www.n-economia.com/notas\\_alerta/notas\\_alerta.asp?offset=10](http://www.n-economia.com/notas_alerta/notas_alerta.asp?offset=10).

Reig, D. (2008). Modelo propio de competencias digitales. En línea: <http://www.flickr.com/photos/dreig/3689972503>.

Rollett, H. et al. (2007). The web 2.0 way of learning with Technologies. *International Journal of Learning Technology*, Vol. 3, Núm. 1, Pág. 87-107.

Uhrmacher, A. (2009). 35+ Examples of Corporate Social Media in Action. *Mashable. The social Media Guide*. En línea: <http://mashable.com/2008/07/23/corporate-social-media>

UOC (2009). *El modelo educativo de la UOC. Evolución y perspectivas*. En línea: <http://issuu.com/innovauc/docs/modelo-educativo-uoc>. Barcelona: UOC.

## **2. APRENDIZAJE INFORMAL: ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE LAS ORGANIZACIONES**

**José Luís Muñoz Moreno**

Departament de Pedagogia Aplicada

Universitat Autònoma de Barcelona

Equipo de Desarrollo Organizacional EDO

### **2.1. Introducción**

Las dinámicas de cambio constante por las que se caracteriza nuestra



sociedad también atorgan determinadas implicaciones y exigencias, en distintos sentidos, a nuestras organizaciones. En esas dinámicas de cambio en las que se ven inmersas las organizaciones es importante, para afrontar los retos que se les plantean, dotarse de unas estructuras lo suficientemente flexibles como para que les permitan incorporar todo el caudal de aprendizaje generado en sus marcos de actuación y referencia. Seguramente, aquellas organizaciones capaces de adaptarse a los cambios y a las nuevas realidades, dispondrán de mayores posibilidades de desarrollo organizacional y, por lo tanto, de éxito en la consecución de sus fines (García y Dutschke, 2007).

Bajo nuestro punto de vista, el aprendizaje puede ser una estrategia útil al permitir que los miembros y las personas vinculadas a la organización se relacionen con su trabajo, se recreen, con la intención de que las organizaciones dispongan de verdaderas oportunidades para encontrar nuevas formas de integración que les ayuden en su desarrollo.

Habitualmente, el aprendizaje se ha venido caracterizando, según su grado de formalidad, en formal, no formal e informal. El aprendizaje formal, generalmente, es el que se adquiere en instituciones formales de educación y de formación; tiene un carácter estructurado en coherencia con unas determinadas planificaciones didácticas y criterios pedagógicos; es intencional; y posibilita la obtención de certificaciones. Por su parte, el aprendizaje no formal no acostumbra a ofrecerse desde instituciones formales de educación y formación y, normalmente, no concluye con certificación oficial alguna. No obstante, este tipo de aprendizaje puede adoptar un carácter relativamente estructurado e, incluso, intencionado.

El aprendizaje informal (a partir de ahora: AI), objeto de análisis de la presente comunicación, tendría una mayor vinculación con aquellas actividades que acontecen en la vida cotidiana de las personas y que tienen lugar, sobretodo, en los contextos laborales, familiares y también de ocio. Este aprendizaje, aunque pudiera tomar un carácter intencional, no se caracteriza por su estructuración, no concede ningún tipo de certificación y es aleatorio y fortuito.

A continuación, abordamos algunas cuestiones de interés que nos



posibilitarán entender, con mayor precisión, a qué nos referimos cuando hablamos de AI y, especialmente, a las aportaciones que, en tanto que estrategia, puede realizar al servicio y desarrollo de las organizaciones.

## **2.2. Caracterizando el aprendizaje informal**

El AI se produce, por lo general, más bien lejos de las acciones educativas y formativas organizadas. La ubicación que ocuparía lo situaría entre los límites de la información y de la formación. Carece, a priori, de procesos estructurados de evaluación y, en la mayoría de ocasiones en las que tiene lugar, tampoco cuenta con soportes pedagógicos.

Las formas más naturales y habituales de aprendizaje de las personas son dentro de las cuales se incluiría el AI (Cross, 2006:12). Nos referimos a formas del tipo conversaciones, reflexiones, narraciones de historias, explicaciones de vivencias y de experiencias, intercambios de conocimiento con otros, etc., entre otras.

Por consiguiente, de acuerdo con Trilla (1987), este tipo de aprendizaje se produce a través de procesos que educativamente se podrían considerar indiferenciados o inespecíficos. También puede generarse AI en situaciones, y en organizaciones, que en si mismas no disponen de un carácter educativo al tener otro tipo de propósitos y de planteamientos institucionales.

El amplio abanico que despliega el AI, coincidiendo con Coombs y Ahmed (1974), posibilita a las personas adquirir y acumular conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes en su relación con los contextos en los que se mueven. Esto es a través de las propias experiencias con las amistades, colegas, familiares, compañeros de trabajo, etc.; de la lectura, la visión y la audición de medios de comunicación, libros, artículos, etc.; por citar algunos ejemplos.

A modo de síntesis, convendríamos en destacar que las principales características del AI, algunas de las cuales ya fueron apuntadas por Coombs (1985), pudieran ser las siguientes:

- Es permanente y a lo largo de toda la vida.
- Se promueve sin ninguna mediación pedagógica explícita.



- A priori, no es: sistemático, metódico, estructurado, consciente ni intencional.
- Tiene lugar en un marco de espontaneidad, a partir de las relaciones de las personas con contextos y ambientes diversos.
- Carece de institucionalización en tanto que proceso educativo.

El AI tiene lugar en aquellos contextos capaces de generar determinados influjos para alcanzar unos resultados deseables bajo el punto de vista educativo, pero sin acabar de ser educación en su sentido más estricto. Por eso, el AI no se ajustaría a unas particulares formas educativas -ni explícitas, ni específicas, ni preconcebidas-, dando la sensación de que incluso podría ocultar su propio valor educativo.

Al mismo tiempo, el AI puede erigirse en una adecuada y pertinente estrategia favorecedora del aprendizaje organizacional (Cross, 2006; López y Marcelo, 2003). De acuerdo con estos y otros autores, el AI, en tanto que estrategia, supone una oportunidad para las organizaciones para generar nuevas ideas y nuevos conocimientos, impulsar procesos de cambio y de innovación, mejorar las respuestas institucionales hacia el aprendizaje y la formación, proporcionar una mejor calidad de los servicios que se ofrecen o, incluso, generar beneficios, entre otros aspectos.

### ***2.3. Entornos del aprendizaje informal***

Las personas aprendemos, además de en las instituciones educativas (formales y/o no formales), de manera informal, a través de todo aquello que nos sucede, vivimos y realizamos en el día a día, en el marco de la cotidianidad y de la experiencia directa. El hecho de convertirnos en meros receptores de AI nos hace ser partícipes de una experiencia directa mediante la cual podemos aprender a saber, saber hacer, saber ser y saber estar.

Este tipo de experiencias, tal y como ya señalaría Schofthaler (1981), pueden analizarse a partir de una diversidad de estructuras en las que tanto el ámbito formal, como el no formal, conviven con el informal y lo hacen en distintos niveles. Las principales estructuras a las que aludimos, no siendo independientes unas de las otras, son las



siguientes:

-*Microsistemas*. La estructura incluye todo aquel tipo de relaciones directas que suceden en entornos diversos de interacción como la escuela, la familia y otros entornos educativos extraescolares. Las personas, en estos entornos, adquirimos conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes, etc., para adaptarnos socialmente.

-*Mesosistemas*. Esta estructura alberga unos ambientes vitales de mayor complejidad, así como distintas agrupaciones sociales difusas en las que las personas nos encontramos. Situados en este nivel las vinculaciones girarían alrededor del ámbito de la formación de las identidades personales, sociales, así como de la aplicación de competencias de orden cognitivo y comunicativo.

-*Exosistemas*. Estructura formada, a partir de la reestructuración de distintos microsistemas, para configurar organizaciones y construcciones sociales. Tienen lugar, en este nivel, aspectos como la transmisión de valores o modelos de interpretación.

-*Macrosistemas*. La estructura agrupa toda la variedad de \_nternet\_as y mesosistemas que forman parte de los microsistemas. Así, comprendería las dimensiones culturales, políticas, económicas y otras, de una determinada sociedad.

La siguiente Tabla 1 sintetiza y ayuda a comprender lo considerado, vinculándolo con los procesos educativos y su grado de formalidad. Así, este esquema heurístico (a partir de Shofthaler, 1981) recoge los diversos niveles estructurales, las funciones del sistema, los procesos educativos individuales y los grados de formalidad.



Nivel estructural	Funciones del sistema	Proceso educativo individual	Formal	No formal	Informal
Microsistemas.	Adptación.	Ordenación de conocimientos, rutinas y habilidades; formación de estructuras cognitivas.	X	X	X
Ej.: familia, escuela, etc.					
Mesosistemas.	Realización del fin.	Formación de la identidad y adquisición de reglas pragmáticas.			X
Ej.: cultura juvenil alternativa.					
Exosistemas.	Integración.	Adquisición de cualificaciones formales y derechos.	X	X	X
Ej.: sistema escolar.					
Macrosistemas.	Mantenimiento de las instituciones.	Apropiación de modelos de normalidad y de sus reglas de selección.			X
Ej.: la sociedad industrial capitalista norteamericana.					

**Tabla 1:** Esquema heurístico para el análisis de procesos educativos informales (a partir de Shofthaler, 1981).

Como apreciamos, los procesos informales de aprendizaje, a diferencia de los de carácter formal y de los no formales, recorren los distintos niveles estructurales señalados, lo que da muestra de las potencialidades del AI. Particularmente, también cabe destacar el carácter informal de los procesos educativos en los macrosistemas, al no constituir éstos en sí mismos organizaciones educativas específicas. Por otra parte, conviene hacer referencia a que el AI, considerando los ambientes de tecnologías de la información y de la comunicación en los que nos movemos cada vez más, ocupa ya un lugar importante entre los entornos tecnológicos a través de herramientas diversas tales como \_nternet, correos electrónicos, chats, foros, wikis, redes sociales o redes de conocimiento, entre muchas otras.

Las personas en los entornos tecnológicos, y a través de las herramientas mencionadas y otras, podemos crear, gestionar, transferir e intercambiar información y conocimiento con los otros. De esta manera, tal y como destacan Martínez y Ruiz (2002), son también unos entornos en los que, por sus amplias potencialidades, el AI también puede realizarse satisfactoriamente.



## **2.4. Aprendizaje informal: oportunidad para el desarrollo organizacional**

Tradicionalmente los aprendizajes se centraban en los conocimientos que podíamos adquirir las personas. Sin embargo, los nuevos modelos de aprendizaje fijan la atención no tanto en los conocimientos sino en las personas objeto de aprendizaje y en cómo éstas pueden desarrollar mejor sus competencias en el ejercicio profesional y también conjuntamente con sus compañeros.

El aprendizaje de esta forma debe contribuir, puesto que las personas vivimos inmersas en distintos tipos de redes a lo largo de toda la vida, a mantener y construir conexiones y enlaces adecuados hacia nuestras redes organizativas, laborales, operativas, etcétera.

Así, una utilización adecuada del AI puede convertirse en una oportunidad y una buena estrategia para el desarrollo de las organizaciones, desde el respeto a todos sus miembros y a las propias instituciones. Al respecto, se incorporan al ámbito de las organizaciones, cada vez más, principios como el aprendizaje social, contextualizado, en red y autodirigido que también están presentes en el AI (López y Marcelo, 2003).

Peter Senge (1990) en su best-seller *"la quinta disciplina"* ya señalaba algunas ideas fuerza vinculadas a estas cuestiones. alguna de las más significativas coincide en destacar que aquellas organizaciones que cobrarían una mayor relevancia en el futuro serían las que fueran capaces de descubrir cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles de la organización.

Las contribuciones anteriores justificarían, de alguna forma, el que las organizaciones dedicaran esfuerzos en el fomento del AI para su desarrollo, a través de diferentes tipos de actividades que, principalmente, tengan en cuenta:

- **Visualización.** Las organizaciones facilitan y proporcionan recursos e instrumentos que permitan a sus miembros comunicarse de una manera más ágil y efectiva.
- **Conversaciones.** Las conversaciones, físicas y/o virtuales, como uno de los elementos principales para el aprendizaje, el



descubrimiento y proporcionar e intercambiar ideas, propuestas y, en definitiva, conocimiento.

- **Conexiones.** Las organizaciones deben promover el establecimiento de conexiones, a través de diferentes canales, y garantizar que sean comprensibles, analizadas y apoyadas para facilitar el aprendizaje individual y colectivo.

Tanto la visualización, como las conversaciones y las conexiones, pueden contribuir a la generación de conocimiento y, por consiguiente, pueden ser fuentes de aprendizaje y de AI al servicio de la organización. Las tres tienen unos elementos comunes que consisten en fomentar el intercambio de pareceres, impresiones y diálogos, por parte de los miembros, en el seno de las organizaciones.

La importancia que tiene el impulso de una estrategia como el AI para las organizaciones, quedaría vinculada a la posibilidad que ésta otorgaría a los miembros de la organización para explicitar el conocimiento acumulado del que disponen.

Sin lugar a dudas, todo el conjunto de relaciones personales y profesionales, también interpersonales e interprofesionales, que tienen lugar en el marco de las organizaciones suponen una auténtica oportunidad única para el aprendizaje individual y colectivo y que, por lo tanto, puede revertir positivamente en el desarrollo organizacional.

Las potencialidades del AI, aún no quedando exento de complejidades, entendemos que deben vincularse a la mejora del funcionamiento interno de las organizaciones, de los procesos institucionales y de las personas, así como a la proyección de las mismas, siempre y cuando lo que se pretenda sea su desarrollo. Por eso, consideramos que puede suponer una estrategia formativa pertinente para desarrollar determinadas actitudes, analizar metódicamente la realidad y prepararse para tomar decisiones.

Así, no es de extrañar la aparición en las organizaciones de los denominados **grupos informales**, sostenidos en la base de las relaciones interpersonales que se dan espontáneamente entre los miembros de una organización. En última instancia, estos grupos vendrían a representar un cierto grado de autonomía en el conjunto de



la organización.

Diversos estudios, algunos de los cuales señalamos a continuación, corroboran las ventajas diversas de esta tipología de grupos para las organizaciones.

- Los miembros de los grupos informales en las organizaciones presentan un mayor número de afectos psicológicos en el desempeño de su trabajo. Por eso, los directivos de las organizaciones no debieran mostrarse molestos ante la creación de estos grupos puesto que, además, suelen formarse de manera espontánea en la organización, se quiera o no. Inclusive, los grupos informales pueden revelarse muy útiles para una organización preocupada y cuidadosa del bienestar de sus miembros (Rousseau, Brunet y Savoie, 2001).
- Los miembros de los grupos informales, en comparación con los miembros de otros tipos de grupos, no suelen sufrir síntomas de fatiga y de estrés en el trabajo tan pronunciados como podría ser el caso en los otros grupos. Así, según las conclusiones del estudio de Aubé, Savoie y Brunet (2001), el impacto del estrés en el trabajo es menor en los miembros que pertenecen al grupo informal.
- Los miembros de los grupos informales, por lo general, no suelen mantener posicionamientos conductistas de resistencia a los cambios, ni de enfrentamiento directo ante la organización. Sin embargo, se distinguen por procurar que se establezca un clima socioafectivo armonioso en el propio grupo informal (Baron, Savoie y Brunet, 2001).
- Los miembros de los grupos informales, habitualmente, tienen una mejor capacidad de adaptación a los puestos de trabajo, en comparación con otros miembros. Destacan, en este sentido, por disponer de un control mayor sobre el entorno organizacional (Amiot, Boudrias, Savoie y Brunet, 2001).

Aunque los grupos informales no están exentos de padecer determinados inconvenientes tales como la rumorología, los conflictos entre las personas, entre los grupos, la desmotivación, la instalación



en la rutina u otros, de carácter más general, vinculados a las dificultades de evaluación del AI; parecen contribuir decisivamente al conjunto de la organización en ámbitos como la satisfacción de sus miembros, la mejora del clima y del ambiente organizacional, la adaptación a los puestos de trabajo, el soporte y el apoyo a los cambios y a las innovaciones o la identificación con los propósitos y metas de la organización, entre otros. Se trata de ámbitos que, en definitiva, pueden ser favorecedores del desarrollo de las organizaciones.

El AI, debida y necesariamente contextualizado, supone de esta manera una potente estrategia para el desarrollo de las organizaciones. Es una alternativa de aprendizaje que involucra, activamente, al conjunto de miembros que componen la organización; al mismo tiempo que estimula y promueve su participación, la reflexión o el análisis crítico, porque permite, precisamente, alternar planteamientos teóricos y prácticos.

Bajo la responsabilidad de las organizaciones queda pues el impulso de la estrategia, desde la puesta a disposición de tiempos, espacios y ambientes propicios para aprender informalmente, así como desde el establecimiento de los precisos procesos, indicadores, técnicas e instrumentos de evaluación del propio AI.

En la medida que las organizaciones sean capaces de comprender que no sólo aprenderán mediante sus sistemas y estructuras más formales, sino que también podrán hacerlo a través de todos sus miembros, será posible avanzar hacia el desarrollo de las mismas desde estrategias como la que aquí hemos planteado, puesto que el AI puede influir poderosamente en el sistema formal de las organizaciones (Ward, 1981:128).

## **REFERENCIAS**

Amiot, C.; Boudrias, J. S.; Savoie, A. & Brunet, L. (2001). Le groupe informel: dispositif facilitant l'adaptation des membres au milieu de travail. *Psychologie du travail et des organisations*. Vol. 7, nº 1-2. (pp. 65-78).

Aubé, C.; Savoie A. & Brunet, L. (2001). Le groupe informel et le stress occupationnel. *Psychologie du travail et des organisations*. Vol.



7, nº 1-2. (pp. 35-44).

Baron, C.; Savoie, A. & Brunet, L. (2001). Normes dans les groupes informels: mythes et réalité. *Psychologie du travail et des organisations*. Vol. 7, nº 1-2. (pp. 45-64).

Coombs, P. & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: how nonformal education can help*. Baltimore: Banco Mundial.

Coombs, P. (1985). *The world crisis in education*. New York: Oxford University Press.

Cross, J. (2006). *Informal learning: rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. San Francisco: Pfeiffer & Company.

García, J. y Dutschke, G. (2007). Las organizaciones con capacidad de aprendizaje. A propósito de una revisión de la literatura. En *ACIMED*, Vol. 16 (5).

López, J. y Marcelo, C. (2003). El aprendizaje informal y su impacto sobre el desarrollo organizativo. En Gairín, J. y Armengol, C. (Eds.). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.

Martínez, I. y Ruiz, J. (2002). Las herramientas del aprendizaje en las organizaciones. Disponible en: <http://www.upct.es/> Consultado (3/2/10).

Rousseau, V.; Brunet, L. & Savoie, A. (2001). Aliénation au travail: rôle des groupes informels. *Psychologie du travail et des organisations*. Vol. 7, nº 1-2. (pp. 21-34).

Schofthaler, T. (1981). Educación informal. En *Educación*, vol. 24, pp. 89-107.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. London: Century Business.

Trilla, J. (1987). *La educación informal*. Barcelona: PPU.

Ward, C. (1981). *Community education*. En Henry, S. (1981). *Informal institutions*. New York: St. Martin's Press. (pp. 119-129).

### **3. APROXIMACIÓN TEÓRICA A LOS ROLES, FUNCIONES Y PRINCIPALES CONDICIONANTES DE LA CREACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO**

**David Rodríguez Gómez**

Departamento de Pedagogía Aplicada



### **3.1. Introducció**

La Creación y Gestión del Conocimiento, disciplina vinculada a la innovación y desarrollo organizativo, emerge a finales del siglo pasado como un importante campo de práctica e investigación en el ámbito organizativo (Chen, 2008; Rezazadeh y Bontis, 2009).

En un corto periodo de tiempo, la Creación y Gestión del Conocimiento ha devenido una estrategia clave en las organizaciones del s. XXI, permitiendo que los miembros de dichas organizaciones generen innovaciones que aseguren el futuro de éstas (Albers, 2008). Vinculamos, por tanto, la capacidad de una organización para innovar, a su capacidad para generar nuevo conocimiento (Aramburu, Sáenz y Rivera, 2006; Nonaka y Takeuchi, 1995). En palabras de Harris (2008), "la gestión del conocimiento humano es una dimensión crítica para la supervivencia organizativa" (p.219).

'Conocimiento', 'trabajadores del conocimiento', 'organizaciones del conocimiento', 'gestión del conocimiento', 'economía del conocimiento', 'sociedad del conocimiento', etc. son conceptos que han recibido una especial atención, durante los últimos años, por parte de disciplinas de diversas áreas de conocimiento y, entre ellas, aunque tímidamente, de la Pedagogía.

La implementación de procesos de Creación y Gestión del Conocimiento implica la priorización, en las organizaciones, de la adquisición y/o desarrollo de tecnologías, metodologías y estrategias para la medición, creación y difusión del conocimiento individual y colectivo. Por ello, organizaciones de prestigio internacional, como es el caso de la OECD (2003), recomiendan encarecidamente el estudio de los procesos, herramientas y resultados de la Creación y Gestión del Conocimiento.

Aunque no albergamos duda alguna sobre la importante proyección de la Creación y Gestión del Conocimiento en el ámbito organizativo (Davenport y Prusak, 2001; McElroy, 2003; Holsapple y Wu, 2008; Jamielniak y Kociatkiewicz, 2009; Lloria, 2008), son pocos los estudios que, sobre esta disciplina, se hacen desde una perspectiva educativa y, concretamente, desde la organización y gestión escolar, como área



concreta de conocimiento en la que deberían enmarcarse este tipo de estudios.

En este texto presentamos parte del análisis teórico desarrollado con motivo de un estudio mucho más amplio sobre los condicionantes de la creación y gestión del conocimiento en las organizaciones educativas (Rodríguez-Gómez, 2009).

Concretamente, realizamos, en primer lugar, un análisis conceptual de la Creación y Gestión del Conocimiento (CGC, a partir de ahora) que nos conduce a la revisión y propuesta de los principales roles, funciones y condicionantes vinculados a la creación y gestión del conocimiento.

### **3.2. Aproximación conceptual a la CGC**

La falta de acuerdo sobre lo que la CGC y, por tanto, sobre sus efectos, contribuciones, funciones, facilitadores, barreras y desarrollo, es un tópico reiterativo en los foros y revistas especializadas sobre la CGC (Firestone, 2008).

Las definiciones y referencias analizadas hablan de Gestión del Conocimiento (GC) y no de CGC. Aunque la mayoría de propuestas actuales ya destacan la creación de conocimiento en los procesos de GC, hemos querido remarcar la importancia de la CREACIÓN de conocimiento en la perspectiva que aquí defendemos incorporándola al término.

Aunque no entraremos en una discusión semántica sobre la pertinencia del término "Gestión del Conocimiento", es decir, no discutiremos si debemos hablar de "Gestión de Conocimiento" o debemos utilizar otros términos más apropiados como "leveraging knowledge" o "knowledge sharing", entendemos que el objeto de esa gestión, el conocimiento, es difícilmente gestionable, debido principalmente a su naturaleza tácita y al tratarse de algo inseparable de las personas, y que lo que en realidad hacemos es posibilitar la mejora y creación del conocimiento.

El análisis conceptual de la Creación y Gestión del Conocimiento pone en evidencia, como ya hemos avanzado, un cierto caos conceptual, atribuible, entre otras causas, a la relativa juventud de la disciplina, que conlleva la ausencia de un cuerpo doctrinal sólido y estructurado,



y a la diversidad de disciplinas de origen de los autores que abordan la temática.

No obstante, algunos autores (Holsapple y Wu, 2008) consideran que la CGC ya ha superado la fase de "torres de Babel", en la que cada práctico e investigador realiza sus propias propuestas con independencia del resto, y que ha alcanzado una fase donde estos investigadores y prácticos de la CGC están alcanzando consensos sobre el fenómeno de la CGC y continuarán haciéndolo.

Pese a la falta de consenso en la conceptualización de la CGC, si analizamos las definiciones con detenimiento podemos encontrar elementos que nos ayuden a clarificar el concepto.

Como podemos constatar tras una primera síntesis, los principales procesos implicados en la creación y gestión del conocimiento los podemos agrupar de la siguiente manera:

- 1.** Iniciales: concentrar, almacenar, controlar, capturar, conseguir, acceder, planificar, coordinar, identificar y localizar.
- 2.** Procesuales: entender, valorar, medir, desarrollar, crear y transformar.
- 3.** Finales: aplicar, explotar, usar, renovar, compartir y distribuir.

Del mismo modo, si realizamos un recuento de la frecuencia con la que aparecen los descriptores utilizados para el análisis de las diferentes definiciones, podemos observar que (a) la mayoría (47%) consideran que la CGC consiste en "procesos, actividades, estrategias, técnicas y métodos"; (b) se gestiona esencialmente conocimiento (71,9%); (c) los procesos propios de la CGC son "desarrollar y crear" (40,6%), "aplicar, explotar y usar" (37,5%), "identificar y localizar" (34,4%) y "compartir" (31,25%); (d) la CGC se caracteriza por ser "sistemática" (18,75%), "colaborativa e integradora" (18,75%) y "formal, explícita, deliberada y consciente" (15,7%); € el ámbito de acción de la CGC es la organización (62,5%); y (f) se utiliza para conseguir una mayor "efectividad y eficiencia" (37,5%).

A partir del análisis realizado podemos observar como, a pesar de tratarse de un proceso enormemente complejo que tiene lugar en organizaciones complejas, ninguna de las definiciones localizadas



Menciona tal complejidad. Asimismo, es destacable el hecho de que, afortunadamente, no se habla de "datos" en la concreción del significado y sentido de la CGC, aunque como vemos, un 6,25% de las definiciones siguen relacionando la CGC con la gestión de la información.

Si hacemos el ejercicio de construir una definición de CGC a partir de los porcentajes más destacados del análisis anterior, vemos que la CGC es "un proceso, una estrategia o un método para desarrollar, crear, aplicar, explotar, utilizar y compartir conocimiento, tanto a nivel individual como organizativo, con el objetivo de ser más efectivos y eficientes".

Se trata de una definición no muy alejada de la que ofrecimos en un trabajo previo (Rodríguez-Gómez, 2006) y según la cual consideramos la creación y gestión del conocimiento como un fenómeno socio-tecnológico, coherente con la planificación estratégica de la organización en la que se plantea, que facilita y promueve un conjunto de procesos sistemáticos, que van desde la identificación y captación de conocimiento, pasando por su tratamiento, desarrollo, creación y socialización, hasta su utilización; todo ello orientado al desarrollo tanto organizativo como profesional y, consecuentemente, a la generación de una ventaja competitiva para la organización y el individuo.

### **3.3. Responsabilidades y roles en la CGC**

Las personas son centrales en los procesos de CGC (Collison y Parcell, 2003; Firestone, 2008; Gorelick, Milton y April, 2004; Milton, 2005; Petrides y Nguyen, 2006; Wiig, 2004), del mismo modo que lo son en los procesos de cambio, innovación y desarrollo y aprendizaje organizativo.

Mientras actualmente el valor del conocimiento y la importancia de mejorar los procesos de CGC se reconoce sin ningún género de duda (aunque no en todas las organizaciones se lleve a la práctica), existe un escaso consenso sobre quiénes deben ser los responsables de la CGC en una organización y el perfil que estas personas deberían tener (Al-Hawamdeh, 2003).

Normalmente, se asocian con la CGC todas aquellas funciones que



tienen que ver con la información, contenidos, documentación, publicaciones, bases de datos y relaciones organizativas, entre otros ámbitos. Las funciones, tareas y responsabilidades que habitualmente se asocian a las personas vinculadas a la CGC son (Dalkir, 2005):

- Diseño de sistemas de información (diseño, evaluación y selección de contenidos, indexación y representación de conocimientos, estructura de bases de datos, etc.)
- Gestión de sistemas de información (mantenimiento de la integridad, calidad y valor de los datos, actualización y mejora del sistema, etc.)
- Gestión de los recursos de información para apoyar las acciones organizativas.
- Formación.
- Actuar como agencias de información (consultores en gestión de información).
- Proporcionar inteligencia competitiva.
- Mantenimiento de las relaciones de los clientes con los sistemas y tecnologías de la información.
- Diseño y producción de servicios y productos de información.
- Actuar como periodistas del conocimiento.
- Actuar como analistas de políticas de CGC.

La falta de consenso que ya hemos comentado sobre los responsables y participantes en los procesos de CGC, acompañada de la confusión conceptual en lo que la CGC se refiere, conlleva la existencia de multitud de figuras y clasificaciones sobre los roles que se desarrollan en la CGC en cualquier nivel organizativo. Así, por ejemplo, podemos encontrar clasificaciones sencillas que diferencian únicamente entre aquellas personas lideran los proyectos de CGC y las que los implementan; y otras clasificaciones mucho más complejas que identifican multitud de perfiles relacionados con la CGC. Debemos destacar que en el caso de de los sistemas de CGC basados en comunidades de práctica, aparece una nueva figura fundamental,



como es el moderador (Gairín, Rodríguez-Gomez y Armengol, 2010).

A nivel organizativo podemos identificar algunas categorías claves de personal involucrado con mayor o menor intensidad en los procesos de CGC (Dalkir, 2005; Davenport y Prusak, 2001; Frappaolo, 2006; Gorelick, Milton y April, 2004; Liebowitz, 1999; Milton, 2005) hablan de cuatro figuras clave en la CGC a nivel organizativo:

1. Personal orientado al conocimiento: son todas las personas que forman parte de la organización y que en su quehacer cotidiano crean, comparten, investigan y usan conocimiento fundamental para el funcionamiento de la organización.

2. Trabajadores -especialistas- de gestión del conocimiento o Ingenieros del Conocimiento: miembros de la organización capaces de identificar y extraer el conocimiento de las personas que lo poseen, estructurarlo, almacenarlo y actualizarlo.

3. Administradores de proyectos de conocimiento: son personas que se encargan de proyectos específicos y, por tanto, deben tener conocimientos sobre el ámbito del proyecto y comprender la forma de ser, pensar y hacer de las personas que trabajan en ese ámbito. Estos administradores de proyectos deberán poseer conocimientos tecnológicos, psicológicos y comerciales, así como capacidad suficiente para elaborar proyectos y gestionar procesos de cambio y tecnologías. Estas personas realizarán tareas como: "desarrollar objetivos de proyecto; armar y administrar equipos de trabajo; determinar y administrar las expectativas de los clientes; supervisar presupuestos y programas de proyectos; identificar y resolver problemas en los proyectos". (Davenport y Prusak, 2001, p. 129)

4. Analista de conocimiento: es el responsable de recoger, organizar y difundir el conocimiento, normalmente, bajo demanda. Se dedican al análisis y almacenamiento de buenas prácticas.

5. Gestor de conocimiento: suele tratarse de un coordinador de los procesos de conocimiento y, por tanto, es adecuado en organizaciones donde se plantea la necesidad de que participan varias personas en los procesos de gestión del conocimiento. De lo contrario, no tendría sentido como tal.

6. Gerente de conocimiento: se trata, seguramente, de una de las



figuras más conocidas en la CGC (CKO, Chief Knowledge Officer). Se trata de una figura similar a la del 'director de aprendizaje', 'director del capital intelectual', 'director de recursos humanos', etc. Thurow (2004) defiende que considerando las características de nuestra sociedad, cualquier organización debería disponer de un CKO entre sus directivos. Enumeramos, a continuación, algunas de las responsabilidades y/o funciones que debe desempeñar un gerente de conocimiento (Dalkir, 2005; Davenport y Prusak, 2001): defender el conocimiento y su aprendizaje; formular la estrategia de gestión del conocimiento; diseñar, implementar y supervisar la infraestructura de conocimiento; administrar las relaciones con proveedores de información y conocimiento externo; proporcionar información crítica al proceso de creación y uso de conocimiento en toda la empresa; diseñar e implementar los métodos de codificación del conocimiento de una empresa; medir y administrar el valor del conocimiento; gestionar las operaciones de gestión de conocimiento; gestionar a los profesionales de la gestión del conocimiento en la organización; conducir al desarrollo de una estrategia de conocimiento, influenciando el cambio organizativo; desarrollar una cultura de conocimiento; maximizar el retorno de la inversión de CGC; mejorar la innovación y comercialización de ideas; evitar la pérdida de conocimiento.

7. Gestor o director de aprendizaje: es otro de los posibles responsables de los procesos de conocimiento organizativo, junto al CKO. El Gestor de Aprendizaje (CLO, del inglés Chief Learning Officer) es el responsable de impulsar el desarrollo profesional en la organización, centrándose en la cultura organizativa, el tipo de conocimiento y aprendizajes y la tecnología utilizada. En última instancia, deben convertir su organización en una organización que aprende.

Algunas de estas categorías de profesionales de la CGC se integran en lo que De Tena (2004) denomina el "core team" de la CGC (véase tabla 1). Aunque la CGC debe implicar a todos los miembros de la organización es necesaria la existencia de una serie de personas que tengan la responsabilidad de velar por el correcto desarrollo del proceso de creación y gestión del conocimiento en la organización y



que, por tanto, disponga de las competencias específicas adecuadas para el desarrollo de sus funciones en la CGC.

La mayoría de autores coinciden en la importancia y necesidad de la creación de un equipo responsable de la CGC en el que todos estos perfiles queden integrados para el correcto desarrollo de cualquier proceso de CGC (CEN, 2004; Dalkir, 2005; Gallego y Ongallo, 2004; Gorelick, Milton y April, 2004; Milton, 2005). Dependiendo de los recursos disponibles en la organización, los miembros este equipo se dedicarán a la CGC con mayor o menor grado de exclusividad.

Coordinador técnico	Realiza el planteamiento conceptual del sistema, para lo que necesita analizar los procesos, el contexto y las capacidades de las personas. Es lo más parecido a un CKO.
Animador	Permanece junto a las personas, sacando lo mejor de ellas.
Coordinador tecnológico	Su lugar se encuentra junto a la tecnología, creando las "autopistas de interrelación".
Moderador	Su cometido es el contenido, vinculando, dirigiendo, validando...
Gestor de conocimiento en red	Extrae contenido exterior para alimentar el sistema.

**Tabla 1.** Funciones del "core team" (De Tena, 2004, p. 169)

Los profesionales de la CGC requieren de un conjunto multidisciplinar de competencias que les permitan abordar con éxito cualquiera de los procesos propios de la CGC: búsqueda de información, utilización del conocimiento, evaluación de información y conocimiento, reformulación de cuestiones, filtrado de información y conocimiento, generación de contenidos, síntesis, organización y clasificación de los datos y la información, etc.

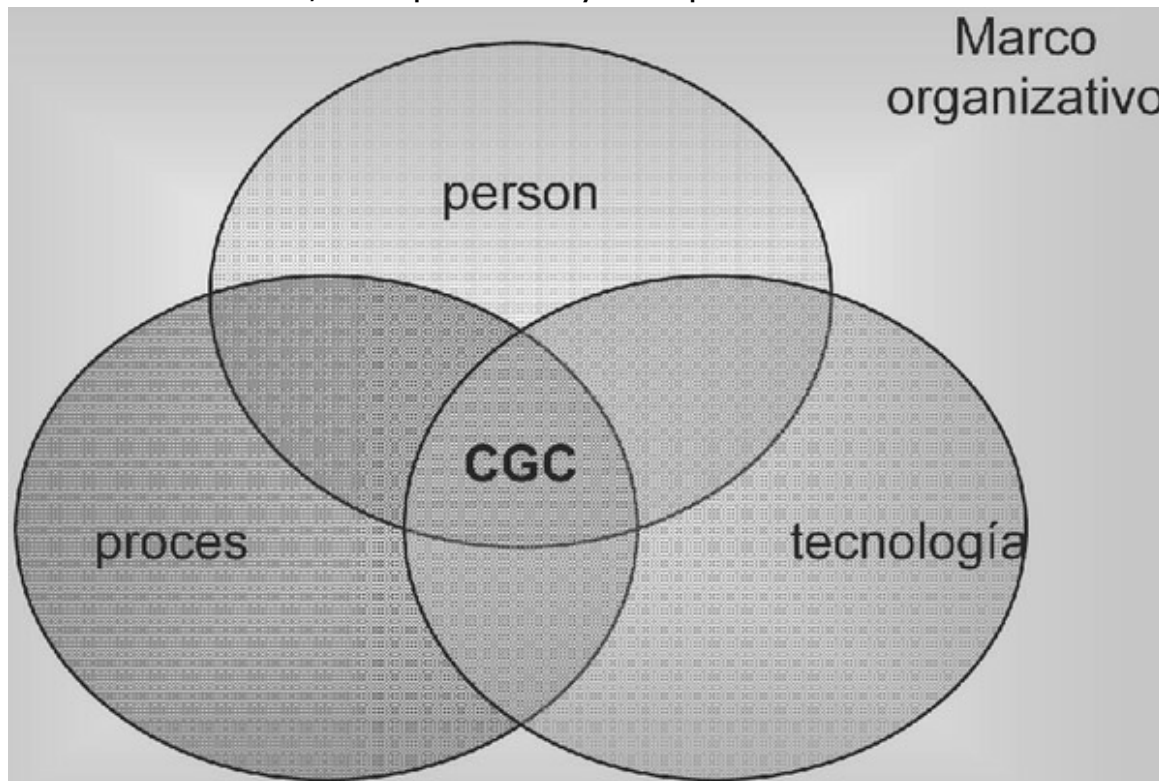
### **3.4. Factores condicionantes de la CGC**

En general, cualquier proceso de CGC requiere algún tipo de esfuerzo, independientemente de la organización en la que se desarrolle y de su grado de institucionalización. Aquellos elementos que hacen que el desarrollo de la CGC requiera de mayor o menor esfuerzo es lo que conocemos como factores condicionantes de la CGC, que agrupan tanto elementos facilitadores de los diferentes procesos que comporta la CGC, como aquellos otros elementos que actúan como barreras, dificultando su correcto desarrollo y exigiendo, por tanto, un mayor esfuerzo para que la CGC llegue a buen fin.

Coincidimos con otros muchos autores (Collison y Parcell, 2003;



Gorelick, Milton y April, 2004; Milton, 2005; Petrides y Nguyen, 2006) cuando establecemos que los procesos de CGC comprenden tres dimensiones interaccionadas (véase figura 1): (1) personas, que desarrollan las políticas, procesos y actividades propias de la CGC; (2) procesos, para la identificación, captura, acceso y compartimiento del conocimiento; y (3) tecnología, que ayuda a la organización, almacenamiento, recuperación y compartimiento del conocimiento.



Estas tres dimensiones o elementos, que deben gestionarse adecuadamente, ya que resultan imprescindibles para el éxito de la CGC, tienen lugar siempre en el marco de una organización, que los apoya y determina. Aludiendo a una de las obras de Gairín (1999a), podemos decir que las organizaciones son el "contexto y texto" de la CGC.

Consideramos como elementos esenciales de cualquier organización: (1) sus valores y objetivos, a los que deberá contribuir la CGC; (2) su estructura organizativa, mediante la que intentaremos conseguir los objetivos organizativos propuestos; (3) el sistema relacional, que contempla las interacciones que se producen entre los miembros de la organización durante las actividades organizativas; y (4) la dirección, que coordina y gestiona las disfunciones que se pueden producir entre



los tres elementos previos.

De la combinación y consideración de las tres dimensiones de la CGC, con los elementos esenciales de las organizaciones en las que se desarrollan, obtenemos los principales condicionantes de la CGC. No podemos desarrollar una CGC efectiva si no prestamos atención y gestionamos correctamente toda una serie de elementos y factores organizativos, entre los que encontramos, los valores y objetivos organizativos, la dirección / liderazgo, la estructura organizativa, la cultura organizativa y la dinámica organizativa. La creación de un entorno propicio para la creación y gestión del conocimiento, supone que los responsables de la gestión organizativa sean capaces de diseñar y desarrollar intervenciones organizativas que apoyen los procesos de conocimiento y, para ello, deberán previamente identificar y evaluar todos aquellos factores que determinan el éxito de la CGC (Handzic y Zhou, 2005).

Los factores que condicionan el éxito de los procesos de CGC pueden entenderse desde diferentes perspectivas, como, la gestión del cambio (Carter, Ulrich y Goldsmith, 2005; Standford, 2005; Stewart-Black y Gregersen, 2003), el aprendizaje organizativo (Senge, 2000), los procesos de comunicación (Olson y Eoyang, 2001), la transferencia de conocimiento (Schwartz, 2007; Szulanski, 2003) y, como no, la propia gestión del conocimiento (Basu y Sengupta, 2007; dePaula y Fischer, 2005; Milton, 2005; Stankosky, 2005; Weber, 2007). La literatura revisada sobre CGC arroja una vasta cantidad de factores que potencialmente pueden hacer fracasar el desarrollo de los sistemas para la CGC. A continuación, exponemos algunos de los principales factores localizados, así como otros factores igualmente relevantes y basados en los sistemas de comunicación o el aprendizaje. Asimismo, resulta fundamental atender todos los factores relacionados con la gestión del cambio en las organizaciones.

Aunque los factores que, en función del contexto particular, pueden determinar el éxito de un proceso de CGC son muchos y variados, podemos agruparlos en ocho dimensiones claves e interrelacionadas:

1. Valores y objetivos organizativos: todas las organizaciones disponen y persiguen, ya sea de forma explícita o implícita, unos objetivos, que



orientan su actividad y les proporcionan coherencia (Gairín, 1999). Es lo que también se conoce como misión de la organización que, de alguna forma, justifica su existencia y determina lo que es importante para ella. Por supuesto, se trata de una dimensión muy relacionada con la cultura organizativa, ya que hablamos de valores y "razón de ser". En cualquier caso, lo que debemos tener claro cuando iniciamos un proceso de CGC es que la relación entre estos valores y objetivos organizativos y la CGC debe ser bidireccional, por un lado, la CGC debe ser coherente con ellos, ya que son los que determinan la estrategia organizativa de la que la CGC debe formar parte. Muchas organizaciones consideran el desarrollo de un proyecto de CGC como un fin en sí mismo, cuando en realidad la CGC no es más que un medio para conseguir objetivos organizativos, tomar decisiones o solucionar problemas y conflictos detectados en la organización.

Por otro lado, resulta necesario que la organización sea consciente y tenga claramente formulados sus objetivos, su misión, y que la CGC quede reflejada en ellos. De lo contrario, difícilmente podremos iniciar un proceso de CGC.

2. Dirección / liderazgo: el liderazgo es uno de los condicionantes más importantes de la CGC (Handzic y Zhou, 2005), ya que determina tanto su desarrollo, como su implantación inicial, mediante la necesaria gestión del proceso de cambio. La CGC requiere líderes con un amplio y diverso conjunto de competencias y atributos personales y profesionales que van desde la transmisión de respeto y confianza entre los miembros de la organización hasta competencias en la gestión de los procesos organizativos, en las relaciones interpersonales y el uso de la tecnología, entre otras (Handzic y Zhou, 2005).

Como en cualquier otro proyecto que se inicie y que afecte a la totalidad de la organización, el apoyo del equipo directivo resulta fundamental si queremos que tenga alguna posibilidad de éxito. Davenport y Prusak (1998) identificaron algunas acciones de respaldo que resultaban útiles: (a) comunicar a la organización la importancia de la gestión del conocimiento y del aprendizaje institucional; (b) facilitar y financiar el proceso; (c) clarificar el tipo de conocimiento que es más importante para la organización.



3. Estructura organizativa: la estructura organizativa resulta básica y esencial en el desarrollo de cualquier actividad organizativa, sin los recursos humanos, materiales y funcionales, no sería posible desarrollar ningún tipo de actividad en el marco organizativo. A su vez, el carácter habitualmente estático de las estructuras organizativas supone uno de los principales inconvenientes en la generación de cambios organizativos.

La implantación de un sistema de gestión del conocimiento resulta más sencilla y fluida si existe una adecuada (uniforme, compleja, funcional) infraestructura organizativa y el personal ha desarrollado las competencias necesarias para hacer uso de ella.

4. Cultura organizativa: es otra de las dimensiones "estrellas", que aparece de forma reiterada cuando se abordan los facilitadores y limitadores de la CGC. La ausencia de una cultura adecuada para la CGC nos conducirá irremediabilmente al fracaso en nuestro empeño. En ocasiones, la existencia de una cultura inadecuada nos lleva incluso a considerar la palabra 'conocimiento' como un tabú y, por tanto, cualquier referencia a acciones relacionadas con el 'conocimiento' deberá hacerse utilizando eufemismos como "mejores prácticas", "estudios comparativos", etc.

La existencia de una cultura favorable y compatible con la CGC resulta fundamental si queremos asegurar el éxito del proyecto. Davenport (1997, 1998) identifica tres componentes en esta cultura: (1) una orientación positiva hacia el conocimiento; (2) la ausencia de factores de inhibición del conocimiento en la cultura; y (3) que el tipo de proyecto de gestión del conocimiento coincida con la cultura.

5. Dinámica organizativa: esta quinta dimensión constituye, de algún modo, un "cajón de sastre", en el que agrupamos todos aquellos condicionantes de la CGC vinculados con el entorno organizativo, básicamente el sistema relacional, que no pertenecen al resto de dimensiones. Aspectos relacionados con la comunicación, los sistemas de participación, la toma de decisiones, o los sistemas de recompensa se sitúan en esta dimensión.

Los procesos de gestión del conocimiento pueden resultar muy costos, por tanto, es necesario que se traduzcan en algún tipo de beneficio



para las dinámicas organizativas habituales (económico, competitividad, satisfacción de los usuarios, etc.)

Asimismo, del mismo modo que en educación consideramos fundamental considerar una multivariedad de recursos y estrategias metodológicas para responder a los diversos estilos de aprendizaje, en la CGC debemos proporcionar diferentes canales y situaciones que faciliten la transferencia de conocimiento. Así pues, si nuestro sistema de CGC se basa fundamentalmente en la red, debemos realizar, de tanto en tanto, sesiones presenciales que favorezcan las interrelaciones, la cohesión y la confianza entre los participantes.

6. Tecnologías de la información y la comunicación para la CGC: en la actualidad resulta complicado imaginar un sistema de CGC que no contemple la utilización de TIC, sobre todo, en los procesos de transferencia, almacenamiento, tratamiento, acceso y organización de datos, información y conocimiento. Pero advertimos también que una utilización desproporcionada de las TIC, puede pervertir los sistemas de CGC y asimilarlos a sistemas para la gestión de datos e información. En cualquier caso, la existencia y utilización adecuada (por gestores y participantes) de las TIC en la CGC es otra de las dimensiones condicionantes clave.

7. Procesos de CGC: los "procesos" son el segundo de los aspectos esenciales en cualquier propuesta para la creación y gestión del conocimiento.

La planificación de todos los procesos vinculados a la CGC es fundamental. No se trata de una problemática exclusiva de los proyectos de CGC, pero evidentemente es algo que debemos tener en consideración. La novedad y complejidad de los procesos de CGC hace que las organizaciones se centren y viertan muchos recursos en la planificación de las pruebas piloto y olviden la posterior extensión de ese proyecto al resto de la organización. Por ejemplo, la ausencia de objetivos para la CGC o escasa claridad de éstos constituye un impedimento para el éxito de nuestro proyecto. Como en cualquier otro proceso que iniciemos, resulta básica la claridad de lenguaje y objetivos. Clarificar aquello que pretendemos, es decir, los objetivos que pretendemos alcanzar con el desarrollo de dicho proceso. En el



mismo sentido, la amplitud de interpretaciones atribuibles a los conceptos utilizados en este campo (p.ej.: conocimiento, información, aprendizaje, etc.) pueden entorpecer el proceso de CGC si antes no nos dedicamos a delimitarlos.

Asimismo, es conveniente destacar que las iniciativas en CGC pueden verse abocadas al fracaso si no se clarifican y establecen una serie de responsabilidades en personas que se encarguen de todo el proceso. Es recomendable la existencia de un equipo de CGC dedicado especialmente al diseño, desarrollo y evaluación del proceso de CGC. En definitiva, la correcta orientación de los procesos de CGC, requiere de una evolución diagnóstica previa que nos ayude a contextualizar su desarrollo e indique cómo, cuándo y porqué proceder.

8. Personas en la CGC: la última de las dimensiones que consideramos tiene que ver con todos los participantes en la CGC, con sus competencias, motivaciones, actitudes, creencias y valores.

Una de las características del conocimiento es que es personal, o como dirían en inglés "sticky" (pegajoso), por tanto, resulta fundamental motivar e incentivar a los miembros de la organización para que lo compartan, lo usen y lo creen de forma habitual.

Sin unos participantes que valoren la importancia del conocimiento, que estén dispuestos a compartir y crear conocimiento, y dispongan de competencias necesarias para ello, la CGC no es posible. Al fin y al cabo, son las personas las que poseen y utilizan el conocimiento.

### **3.5. Conclusión**

La escasa implantación y éxito de los procesos de Creación y Gestión del Conocimiento en organizaciones educativas justifica nuestro interés en la delimitación de sus principales roles y funciones, así como de los factores condicionantes de la Creación y Gestión del Conocimiento en este tipo de organizaciones, ya que si somos capaces de perfilar los elementos que determinan que la aplicación de una estrategia de Creación y Gestión del Conocimiento tenga más o menos probabilidades de éxito en una organización educativa, estaremos dando un enorme paso en la generalización de esta estrategia gestora en el ámbito educativo.

## **REFERENCIAS**



- Albers, S. (2008). Designing Organizations to Lead with knowledge. En T.G. Cummings (Ed.). *Handbook of Organizational Development* (pp. 519-537). Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Al-Hawamdeh, S. (2003). *Knowledge Management. Cultivating knowledge professionals*. Oxford: Chandos Publishing.
- Aramburu, N.; Sáens, J. y Rivera, O. (2006). Fostering innovation and knowledge creation: the role of Management context. *Journal of knowledge management*, 10 (3), 157-168.
- Basu, B. y Sengupta, K (2007). Assessing Success Factors of Knowledge Management Initiatives of Academic Institutions - a Case of an Indian Business School. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 5 (2), 273-282.
- Carter, L.; Ulrich, D. y Goldsmith, M. (2005). *Best Practices in Leadership Development and Organization Change: How the Best Companies Ensure Meaningful Change and Sustainable Leadership*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- CEN (2004). *European Guide to good Practice in Knowledge Management - Part 3. SME*
- Chen, C.A. (2008). Linking the knowledge creation process to organizational theories. *Journal of Organizational Change*, 21 (3), 259-279.
- Collison, C. y Parcell, G. (2003). *La Gestión del Conocimiento. Lecciones prácticas de una empresa líder*. Barcelona: Paidós.
- Dalkir, K. (2005). *Knowledge Management in Theory and Practice*. Oxford: Elsevier.
- Davenport, T.H. ; De Long, D.W. y Beers, M.C. (1997). Building successful knowledge management projects. *Center for Business Innovation. Worker Paper. Ernst & Young LLP*. Obtenido el 18 de noviembre de 2005 desde [http://www.providersedge.com/docs/km\\_articles/Building\\_Successful\\_KM\\_Prc](http://www.providersedge.com/docs/km_articles/Building_Successful_KM_Prc)
- Davenport, T. y Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School Press.
- Davenport, T. y Prusak, L. (2001). *Conocimiento en Acción. Cómo las*



*organizaciones manejan lo que saben*. Buenos Aires: Pearson Education.

Depaula, R. y Fischer, G. (2005). Knowledge Management: why learning from the past is not enough!. En J. Davis, E. Subrahmanian y A. Westerberg (Eds.), *Knowledge Management: organizational and technological dimensions* (pp. 21-54). New York: Pysica-Verlag heidelberg.

De Tena Rubio, R. (2004). La implantación de sistemas de gestión del conocimiento. En D. Gallego y C. Ongallo (Eds.). *Conocimiento y Gestión* (pp. 145-180). Madrid: Pearson Educación.

Firestone, J. M. (2008). On Doing Knowledge Management. *Knowledge Management Research & Practice*, 6, 13-22.

Frappaolo, C. (2006). *Knowledge Management*. West Sussex: Capstone Publishing, Wiley.

Gairín, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

Gairín, J.; Rodríguez-Gómez, D. y Armengol, C. (in press). Who exactly is the moderator? A consideration of online knowledge management network moderation in educational organizations. *Computers & Education*.

Gallego, D. y Ongallo, C. (2004). *Conocimiento y Gestión*. Madrid: Pearson Educación.

Gorelick, C.; Milton, N. y April, K. (2004). *Performance Through Learning. Knowledge Management in Practice*. Burlington: Elsevier.

Handzic, M. y Zhou A. Z. (2005). *Knowledge Management. An integrative Approach*. Oxford: Chandos Publishing.

Harris, A. (2008). Leading Innovation and Change: knowledge creation by schools for schools. *European Journal of Education*, 43 (2), 219-228.

Holsapple, C.W. y Wu, J. (2008). In search of a missing link. *Knowledge Management Research & Practice*, 6, 31-40.

Jamielniak, D. y Lociatkiewicz, J. (Eds). (2009). *Handbook of Research on Knowledge-intensive Organizations*. Hershey: ISI-Global.

Liebowitz, J. (1999). *Knowledge Management Handbook*. Danvers, MA.: CRC Press.

Lloria, M.B. (2008). Review of the main approaches to knowledge



management. *Knowledge Management Research & Practice*, 6, 77-89.

Mcelroy, M. W. (2003). *The New Knowledge Management. Complexity, Learning and Sustainable Innovation*. Burlington : Elsevier.

Milton, N. (2005). *Knowledge Management for teams and projects*. Oxford: Chandos cop.

Nonakas, I. y Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Cambridge: Oxford University Press.

OECD (2003). *Measuring Knowledge Management in the Business Sector: First Steps*. Obtenido el 6 de noviembre de 2005, desde <http://213.253.134.29/oecd/pdfs/browseit/9603021E.PDF>

Olson, E.E. y Eoyang, G. H. (2001). *Facilitating organization change: lessons from complexity science*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.

Petrides, L.A. y Nguyen, L. (2006). Knowledge Management Trends: Challenges and Opportunities for Educational Institutions. En A. Scott (Ed.), *Knowledge Management and Higher Education. A critical analysis* (pp. 21-33). Hershey: Idea Group Inc.

Rezazadeh, M.H. y Bontis, N. (2009). A cluster analysis of the KM field. *Management Decision*, 47 (5), 792-805.

Rodríguez, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. *Educación*, 37, 25-39.

Rodríguez Gómez, D. (2009). *La creación y gestión del conocimiento en las organizaciones educativas: barreras y facilitadores*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Schwartz, D.G. (2007). Integrating knowledge transfer and computer-mediated communications: categorizing barriers and possible responses. *Knowledge Management Research & Practice*, 5, 249-259.

Senge, P. (2000). *La danza del cambio. ¿Cómo crear organizaciones abiertas al aprendizaje?* Barcelona: Gestión 2000.

Stanford, N. (2005). *Organization design: the collaborative approach*. Amsterdam: Elsevier.

Stankosky, M. (2005). *Creating the Discipline of Knowledge Management: The Latest in University Research*. Burlington: Elsevier Butterworth-Heinemann.

Stewart Black, J. y Gregersen, H.G. (2003). *Leading Strategic Change. Breaking through the Brain Barrier*. Upper Saddle River: Financial



Times Prentice Hall- Pearson Education.

Szulanski, G. (2003). *Sticky Knowledge: barriers to knowing in the firm*. London. SAGE Publications Ltd.

Weber, R. O. (2007). Addressing Failure Factors in Knowledge Management. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 5 (3), 333-346.

Wiig, K.M. (2004). *People-focused Knowledge Management. How effective Decision Making leads to corporate success*. Oxford: Elsevier Butterworth-Heinemann.

---

- (1) Según Eurostat 2009, actualmente el 33% de las empresas españolas utilizan el e-learning dentro de sus programas de formación (Ver N-economía, Nota de Alerta 03-06-2009).

[Ver Texto](#)

---

- (2) Ver Downes (2005).

[Ver Texto](#)

---

- (3) Bajo esta denominación genérica podríamos encontrar iniciativas como el proyecto Facebook de Alejandro Piscitelli, enfoques como el concepto de Edupunk o de Educación Expandida y planteamientos teóricos como el conectivismo de George Siemens Stephen Downes, entre otros. Ver eLearn Center (2010). *El Open Social Learning y su potencial de transformación de los contextos de educación superior en España*.

[Ver Texto](#)

---

- (4) Ver Prólogo de Mayor Zaragoza en Morin (2001).

[Ver Texto](#)

---

- (5) Cross, J. (2006) afirma que el aprendizaje informal supone, según numerosos estudios, el 80% del conocimiento adquirido por los empleados de una organización; y añade más adelante que pese a que este tipo de aprendizaje no aparece en las hojas de ruta de las organizaciones, no reconocer su existencia equivale a abandonar grandes sumas de dinero sobre la mesa.

[Ver Texto](#)

---

- (6) Con ello, los autores no pretendemos abrir ningún debate que enfrente los nuevos enfoques con otros planteamientos tradicionales. Simplemente queremos señalar la diferencia esencial entre un enfoque y otro.

[Ver Texto](#)

---

- (7) Ver Uhrmacher, A. (2009). Este post contiene un listado internacional de empresas y



organizaciones que utilizan herramientas sociales con orientaciones y finalidades distintas. En este sentido, la heterogeneidad es la norma, siendo difícil la identificación de modelos definidos con una orientación clara hacia la formación. Para ello, sería necesaria la realización de un estudio de benchmarking exhaustivo con esta finalidad. Existen otros listados más extensos pero con un enfoque orientado al marketing.

[Ver Texto](#)

---

**(8)** Ver Hendrix & Johannsen (2008).

[Ver Texto](#)

---

**(9)** Ver La Caixa (2009).

[Ver Texto](#)

---

**(10)** Ver Hamburg, I. & Hall, T. (2008, 5).

[Ver Texto](#)

---

**(11)** El Modelo Educativo de la UOC ha evolucionado con la incorporación de nuevas formas de interacción, participación y comunicación procedentes de la web 2.0. Su objetivo es fomentar la innovación educativa en el ámbito del e-learning con el desarrollo y la aplicación de metodologías orientadas a la colaboración y al uso educativo de las últimas tendencias en el ámbito de las TIC. Ver Universitat Oberta de Catalunya (2009).

[Ver Texto](#)

---

**(12)** Entendemos por LMS avanzado aquellas plataformas abiertas que, como en el caso de Moodle, realizan una apuesta decidida hacia el desarrollo i la adaptación de herramientas y funcionalidades 2.0 para usos formativos.

[Ver Texto](#)

---

**(13)** Ver Harlem (2006) y Attwell (2007).

[Ver Texto](#)

---







# La identificación y acreditación del aprendizaje informal

## **1. ANÁLISIS DE DILEMAS Y PROBLEMÁTICAS EN EL DESARROLLO DE SISTEMAS DE CERTIFICACIÓN EN CONTEXTOS NO FORMALES**

**Carmen Ruiz Bueno**

**Oscar Mas Torelló**

Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Pedagogia Aplicada

Grupo CIFO

### **1.1. Introducción**

El discurso y el trabajo sobre la evaluación, reconocimiento y certificación de competencias, desde la consideración del reconocimiento de los aprendizajes formales, no formales e informales, la validación de aprendizajes previos como vía de acceso a la enseñanza superior, no es nada nuevo, aunque si lo consideramos como uno de los debates de innovación en el actual contexto de la formación para el trabajo. Así lo demuestran distintos estudios (Souto, McCoshan y Junge ,2005; López, 2005; Baigorri, Martínez y Monterrubio, 2006, Colardyn y Bjornavold, 2005; Lesemann, Lejeune y Hart, 2005; Medina, 2005; Werquin, 2007, Tejada 2007 y Medina, 2009), distintas declaraciones referentes de la política europea en esta materia (Declaración de Copenhague 2002, Comunicada de Maastriccht, 2004 y Conferencia de Londres, 2007), así como distintas experiencias europeas y nacionales (VAE, Proyecto ERA, NVQ's, el APL) **(1)** . De hecho, podemos afirmar que sigue existiendo una preocupación por diseñar y desarrollar procedimientos de evaluación y certificación de competencias y, sobre todo, por su aplicación y desarrollo práctico. En este sentido, desde las instancias competentes, y concretamente en nuestro contexto, se recoge el compromiso de regular un marco para el establecimiento del procedimiento y los requisitos para la evaluación y acreditación de las competencias adquiridas en situaciones no formales e informales. (Proyecto de Real Decreto por el que se establece el procedimiento para la evaluación y



acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencias o vías no formales, 2008....).

Actualmente se está trabajando tanto a nivel nacional como europeo para conseguir marcos y sistemas de evaluación, reconocimiento y certificación de competencias viables, fiables y creíbles para trabajadores e instituciones de formación y empleo, porque existe un compromiso común en la construcción de marcos nacionales y europeos para su desarrollo.

El acuerdo es generalizado por los que se refiere a la asunción de sistemas de evaluación y certificación de las competencias. Concretamente, porque supone una estrategia para favorecer la movilidad laboral y garantizar la igualdad de oportunidades, por obvias razones de justicia social, en el acceso y mantenimiento del empleo sea cual sea el lugar o país de la comunidad en el que se desarrolle el trabajo. En este mismo sentido, la certificación de competencias ofrece nuevas oportunidades de formación que posibiliten el desarrollo personal, profesional e institucional de calidad, elementos claves, por otra parte, en la Construcción del Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente (Comisión Europea, 2001; Consejo Europeo, 2002).

En este Espacio en construcción del aprendizaje a lo largo de la vida, las oportunidades de aprendizaje se amplían, éste ya no es exclusivo de acciones formales e institucionalizadas, sino que traspasa los contextos formales, adoptando una continuidad en el tiempo y construyéndose en diversos y variados escenarios (profesional, laboral, vital, social, etc). En este sentido, habrá que considerar también éstos aprendizajes en la certificación de competencias, pues son justamente éstos los que contribuyen, entre otros, al desarrollo de competencias. Obviarlo supone, por otra parte, contradecir el principio de aprendizaje a lo largo de la vida.

Ahora bien, de la misma manera que coincidimos en valorar la importancia que tienen los sistemas de evaluación y certificación en el desarrollo y la innovación de la formación profesional, y del gran avance que se ha realizada en el diseño de marcos nacionales y europeos (la propia construcción del marco europeo de cualificaciones,



como marco de referencia para los distintos países y complementario a los distintos sistemas nacionales), todavía existen dificultades y problemáticas para su elaboración y aplicación. Dichas dificultades tienen que ver básicamente con problemas que hacen referencia a la definición y concreción de competencias, a la tipología de las mismas, a la evaluación de la experiencia laboral y su contribución al desarrollo de competencias y cómo evidenciarlas, a la financiación de dichos sistemas, a la utilización y aplicación de dispositivos de evaluación acordes con el objeto de la evaluación, a los sistemas de orientación y asesoramiento y a la propia generada por el papel y las funciones y competencias de los evaluadores y del equipo de evaluación. Es justamente este proceso evaluativo el que entraña una mayor disparidad de planteamientos, quizás también por ser el proceso más complejo. Así nos lo plantea Echeverría (2002:29) cuando apunta que *la evaluación es una de las tareas más delicadas en la gestión por competencias, por generar a veces temores o miedos, si se percibe como sentencia -sanción*.

Además de estas dificultades propias del proceso evaluativo para la certificación, se plantean otros problemas más profundos que tienen que ver con el compromiso de las instituciones a cambiar culturas institucionales y formas de hacer (más colaborativas, más estratégicas) porque de otra manera será difícil desarrollar y aplicar estos sistemas de certificación y de formación encaminada al desarrollo de competencias.

En el mundo actual de la formación profesional y en relación con la temática que estamos abordando, habría que plantearse algunos interrogantes, porque entendemos que se presentan como problemáticas y dificultades en la aplicación de los distintos marcos nacionales e internacionales de certificación de competencias. Concretando diríamos:

- ¿Realmente los sistemas de Formación profesional actuales, aludiendo a los centros de formación profesional reglada, a las instituciones de formación para el empleo y la propia empresa, están dispuestos y serán capaces de reconocer la experiencia previa sin límite, qué tipo de experiencia?



- ¿Las personas, los profesionales y trabajadores sienten la necesidad y exigen que el reconocimiento de las competencias conduzca a una acreditación-certificación necesariamente nacional o internacional? O en su caso, ¿la necesidad y la exigencia es el reconocimiento como estrategia para la mejora profesional, de manera más individual y atendiendo al contexto y la realidad del trabajador, es decir una certificación desde la empresa? Optar por una u otra entraña su dificultad ya sea por una cuestión de financiación, de planteamiento y fiabilidad y validez del sistema. Otro de los riesgos que se plantean es convertir el proceso de reconocimiento y certificación de competencias en una estrategias más de aumentar la cultura de la asunción de títulos que no reflejen realmente las competencias necesaria para ser innovadores en relación al trabajo, lo que puede llevar a una pérdida de credibilidad en el mercado laboral (Bohlinger, 2008), además de no reflejar el valor real de las competencias acreditadas y los créditos de aprendizaje. De hecho, para las empresas la certificación es una forma de valorar las competencias de los trabajadores, lo que permite el establecimiento de estrategias de formación ajustada a las necesidades, individuales y sociales. En este sentido, la certificación tiene otras finalidades interesantes en relación con el reclutamiento, la selección y la formación continua de los profesionales. Ahora bien, ¿lo es para la administración nacional e internacional? ¿Los gobiernos nacionales e internacionales tienen claro el valor real que se le va a otorgar a estos certificados para la mejora laboral, la empleabilidad y la movilidad?

- Los sistemas de financiación de la formación profesional animan o desalientan los procesos de reconocimiento y acreditación de las competencias. Algunas de las críticas importantes, por ejemplo al modelo inglés de acreditación y certificación es la relacionada con los aspectos económicos del proceso certificador. Los órganos certificadores acreditados son empresas privadas, en la mayoría de los casos sin ánimo de lucro, y son financiados con las tarifas que cobran a los centros evaluadores y, directamente, a los estudiantes (CIDEA, 1999, Boudier, 2002). Desde este punto de vista, se trata de un sistema donde no se limita ni se controlan las tarifas que utilizan los



centros certificadores, lo que puede significar una exclusión para muchos candidatos que sólo por motivos estrictamente económicos se les reduzcan las posibilidades de participar del proceso de reconocimiento y certificación de competencias. Por otro lado, el tipo de metodologías, basadas sobre todo en las evidencias observables en los procesos de trabajo, lleva consigo algunas limitaciones, por lo que se refiere a los costes asociados, ya que normalmente este tipo de metodologías, que incorporan orientadores, puede resultar poco rentable económicamente. Además, tal como aportan Mardones y Marijuán, 2003, la consideración de un modelo personalizado de reconocimiento de la competencia presenta dificultades en relación con la consideración que la validez y la rentabilidad no sólo hay que medirla en términos de costos sino también de resultados.

- ¿Cómo construimos un modelo de certificación suficientemente flexible para hacer frente a los constantes cambios del contexto?
- ¿Cómo podemos certificar las competencias a través de un sistema único, cuando la adquisición de esas competencias en cada uno de los países es distinta?
- ¿Cómo unificar este sistema si los modelos de formación profesional son tan dispares?

Por su parte, Raffe, 2003; Young 2004; 2005, Bohlinger, 2008, consideran que existen dificultades en los marcos nacionales de cualificación y que podrían hacerse extensibles a la elaboración y aplicación del Marco Europeo de las cualificaciones, dificultades que se centran en estas cuestiones:

- \* Los sistemas de acreditación y certificación se basan en unidades de competencias y módulos lo que puede provocar conflictos con el carácter integral de los procesos de aprendizaje. El reconocimiento basado en las competencias, de igual forma, entraría en conflicto con el reconocimiento de una formación integral, si entendemos únicamente las competencias como el conjunto de conocimientos y habilidades para un ámbito muy específico de acción profesional.
- \* La certificación de las competencias se opone al aprendizaje permanente si se entiende como la documentación de los resultados



definitivos del aprendizaje en forma de cualificaciones.

\* La controversia siempre dada entre el binomio generalización-especialización nos puede llevar a planteamientos muy diferenciados de acreditación y certificación de competencias, en relación a la evaluación de las competencias.

## **1.2. Elementos problemáticos y dificultades en el proceso de evaluación y certificación de competencias**

Uno de los problemas importantes y claves que aparece en el estudio de la certificación es la determinación del **modelo de evaluación** y reconocimiento que permita certificar las competencias, asumiendo que la certificación será el resultado final (decisión sumativa) de un proceso de evaluación formativa del desarrollo, adquisición y movilización de las competencias, gracias a procesos de formación formal, no formal e informal, dentro o fuera del contexto de trabajo, del intercambio, de las experiencias y la relación con el contexto (Ruiz, 2008).

Este modelo de evaluación para la certificación debería delimitar muy bien el objeto de evaluación (para nuestro caso, la competencia profesional), los instrumentos, los agentes, la metodología, los criterios evaluativos, el contexto y los escenarios de evaluación, así como los referentes, estándares y criterios de evaluación. Es justamente en este punto donde aparecen las cuestiones más debatidas y problemáticas en el proceso de evaluación, reconocimiento y acreditación/certificación de las competencias profesionales.

En la misma línea, Baigorri, Martínez y Monterrubio, (2006:40), plantean que, aunque sea una idea compartida el hecho de reconocer la experiencia laboral, parte integrante de la configuración de la competencia profesional, queda todavía muy confuso el cómo llevarla a la práctica. Para ellos es *una de las cuestiones que presenta mayor dificultad. Prueba de ello es que incluso en países con larga trayectoria en este tema no consiguen ponerse de acuerdo en modelos y procedimientos universales para la evaluación y certificación de los conocimientos profesionales obtenidos informalmente o a través del*



*ejercicio laboral.*

Echeverría (2002:29) nos plantea, por su parte, la necesidad de tomar ciertas precauciones a la hora de implementar una política de evaluación de las competencias. Entre otras, destaca:

- Precisar las finalidades de la evaluación (profesionalización, clasificación, movilidad interna, remuneración, etc), para orientar la concepción del dispositivo de evaluación.
- Adoptar un enfoque de evaluación individual, pero con estimaciones de la contribución colectiva.
- Determinar áreas sujetas a evaluación personal y/o colectiva (conocimientos. Aptitudes, actitudes de respuesta ante demandas profesionales, etc).
- Identificar las prácticas profesionales que pueden servir de situación de evaluación con especificación de criterios y niveles de dominio.
- Instalar un dispositivo de evaluación (¿quién evalúa?) creíble i aceptado (comité profesional, coevaluación).
- Definir procedimientos y construir instrumentos sencillos de evaluación.

Nuestra aportación, en este sentido, pretende reflexionar sobre las dificultades y dilemas en dicho proceso de evaluación.

### **1.2.1. Primera dificultad y dilema: definición del objeto de evaluación, reconocimiento y certificación**

Una de las preocupaciones en el proceso de certificación de competencias es el de definir cuál va a ser el objeto de evaluación, decisión, por otra parte, de tremenda importancia ya que en función de ésta se decidirán otros aspectos claves en el proceso evaluativo, como es el caso de las metodologías, los instrumentos y agentes de evaluación, los contextos y escenarios de evaluación y los referentes, estándares y criterios evaluativos, etc.

Nuestro objeto de evaluación queda claro que son las competencias profesionales, lo que no está tan claro es justamente su definición y acotamiento conceptual. Sabemos bien que existe una cantidad de



trabajos que aportan distintas definiciones y posicionamiento, en cuanto al modelo de articulación de las competencias. Lo importante radica en tener claro el referente para poder articular posteriormente el o los sistemas más pertinentes y acertados para su evaluación. En todo caso, dependiendo de cómo conceptualicemos las competencias y la evaluación, así procederemos a la evaluación de las mismas.

Para nosotros, y siguiendo a Le Boterf (1995, 1999), Echeverría (2002), Tejada (2002) Tejada y Navío 2004, Navío 2005, la competencia profesional es un conjunto de conocimientos, de habilidades, destrezas y procedimientos, de actitudes, valores, normas, de experiencias interrelacionadas y combinadas de una manera sistémica y dinámica, que una vez movilizadas en la acción te permiten actuar y resolver distintas situaciones en los diversos escenarios profesionales.



**Figura 1:** Elementos claves en la definición de competencia profesional (Ruiz, 2008)

Las competencias profesionales, tal como se observa en la figura anterior, se conceptualizan a partir de la consideración de las



siguientes ideas claves:

- Las competencias suponen la interrelación y combinación de distintos saberes.
- Para poder hablar de competencias profesionales hay que relacionarlas con los contextos profesionales y la acción. Sólo en la acción es donde se movilizan y demuestran.
- Asumir la competencia asociada al contexto y la acción supone que el desarrollo y adquisición de la mismas es el resultado de diversas acciones, (procesos reflexivos de formación, procesos "ciegos" o no intencionados de aprendizaje en el puesto) (Tejada, 2007) en escenarios distintos de actuación, (contextos de aprendizaje formal, no formal e informal) y desde la consideración del aprendizaje a lo largo de la vida.
- La competencia como conjunto de saberes combinados e integrados que se desarrollan en contextos cambiantes, es coherente deducir su inevitable evolución y, por lo tanto, su necesaria evaluación. (Tejada, 2007).

Asumiendo los argumentos aportados en la definición de competencias profesionales y la idea de contextos profesionales cambiantes que hacen evolucionar las cualificaciones, entendemos que al profesional, que irremediablemente deberá recualificarse y adquirir nuevas competencias para adaptarse a los cambios, se le ha de reconocer y certificar las competencias que adquiere en situaciones profesionales y en contextos particulares. Si justamente en los sistemas de certificación no consideramos estas competencias adquiridas en situaciones de trabajo, ¿qué sentido tienen la formación en el puesto de trabajo? ¿Y la formación mediante procesos de reflexión en la acción?

Otro de los dilemas importantes en este punto es ***¿cómo a partir de las competencias movilizadas por los profesionales en situaciones de trabajo vamos a inferir sus conocimientos, sus capacidades? ¿Y cómo para este caso, se van a evaluar?***

Este punto es crítico pues supone que a partir del análisis de la



experiencia podremos inferir y determinar el conjunto de conocimientos, de habilidades y actitudes para desarrollar en calidad una profesión y, por lo tanto, poder certificar que aquella persona posee las competencias necesarias, dando lugar a su correspondiente certificado. Ahora bien, ¿sabemos cuáles son, precisamente, las competencias cuya creación vienen determinadas por la experiencia laboral? ¿Es ésta una fuente de creación de competencias muy específicas en el puesto de trabajo y muy centradas en aspectos técnicos y de habilidades y destrezas, o también de conocimientos, de conocimientos metacognitivos (Suleman y Paul, 2007) de actitudes, valores, de esquemas de pensamiento, de actuaciones profesionales, etc? ¿Si no es así, como podremos reconocer la experiencia laboral y equipararla a las competencias exigidas en el perfil profesional? En esta línea Sáez, (2007: 19) plantea que *lo realmente urgente es generar las condiciones para hacer visible y disponible todo aquello que se aprende.*

Por otra parte, hay que pensar que se ha otorgado excesiva importancia en la certificación a los conocimientos académicos desconsiderando los procedimientos y sobre todo las actitudes que configuran el perfil profesional del trabajador. En este perfil determinamos no sólo los conocimientos exigidos para desarrollar la profesión, sino también los procedimientos, habilidades y destrezas y las actitudes y valores como profesional. Si nuestro referente es el perfil profesional, la certificación debe considerar y reconocer no sólo los conocimientos, sino también los procedimientos y las actitudes y las actuaciones profesionales. Como dicen Baigorri, Martínez y Monterrubio, (2006:43), *todo trabajador técnico, es en primer lugar una persona con valores humanos, éticos y democráticos. Forman parte de la profesionalidad aquellas otras capacidades complejas de la persona: trabajo en equipo, resolución de problemas, creatividad.*

En esta misma línea, Boudier y otros, (2002: 149), plantean que la cuestión real es cómo los saberes ocupacionales, cuya naturaleza va más allá de la maestría técnica, pueden ser identificados, transmitidos y evaluados, superando la tradicional dicotomía entre saber teórico y práctico, general y aplicado.



En síntesis, hay que pensar que en un sistema de evaluación de competencias para la certificación habrá que evaluar no sólo los conocimientos, sino también las habilidades, las capacidades y las actitudes y valores ya que forman parte integrada y combinada de la competencia profesional. Pero aun más, habrá que articular distintos momentos evaluativos, en el desarrollo y al finalizar los procesos de formación, y en diferido (en el puesto de trabajo, en relación al desempeño realizado y el impacto sobre el funcionamiento institucional).

Una evaluación orientada a las competencias supone la evaluación integral de conocimientos, procedimientos y actitudes. En este aspecto no se debe pensar únicamente en una evaluación sumatoria al final del proceso de aprendizaje, sino también en una evaluación formativa. (Van der Klink, Boon y Schlusmans, 2007).

### **1.2.2. Segunda dificultad y dilema: el papel y las funciones de los evaluadores en el proceso de acreditación- certificación**

Cuando en evaluación planteamos la dicotomía de evaluación interna y externa la respuesta, en muchas ocasiones, es rápida y concisa; la complementariedad entre evaluación interna y externa. Para el caso de la certificación de competencias habrá que contar con la participación de agentes externos (administración, comisiones de agencias de certificación, empresarios, sindicatos), pero también habrá los evaluadores y asesores de los centros acreditados (tutores, formadores, participantes). Sobre todo de una evaluación en giros de 360 grados.

Como nos apunta Baigorri, Martínez y Monterrubio (2006: 40), *evaluar, acreditar y reconocer el saber profesional de una persona no es sólo una técnica; es sobre todo un proceso de construcción social en el que la concertación y el acuerdo son esenciales. Concertación y acuerdo entre trabajador y evaluador, entre empresa y trabajador o entre la institución emisora de la acreditación oficial y las empresas y asociaciones. El valor de las certificaciones oficiales y su reconocimiento tiene mucho que ver con la implicación de los diferentes actores en su puesta en marcha.*

Asimismo, será importante reflexionar sobre la pertinencia de la



combinación entre procesos de autoevaluación, heteroevaluación y sobre todo de coevaluación. De hecho, es importante introducir nuevas formas de evaluación centradas en la evaluación de resultados y actuaciones y de *perr-assessment* (coevaluación) (Tillema et al, 2000).

En este sentido uno de los dispositivos para la certificación de la experiencia laboral es la autoevaluación, por lo tanto empleados y empleadores son fuentes de información muy significativas para la evaluación de las competencias, concretamente por lo que se refiere a la evaluación de competencias adquiridas en situaciones de trabajo.

En el proyecto ERA (2004), el plan experimental de evaluación, reconocimiento y acreditación, se valora muy positivamente, de manera unánime el uso del cuestionario de autoevaluación, sobre todo en la fase de orientación, como instrumento para el reconocimiento de las competencias según los referentes competenciales del propio cuestionario.

Por otro lado, y en relación con los organismos certificadores, el escenario en el conjunto de países es variopinto. Una clasificación pertinente sería la siguiente (Souto, McCoshan y Junge ,2005):

- Organizaciones del sector público. En todos los países intervienen Ministerios de Educación, Trabajo, Salud, Economía. En este punto habrá que plantearse si la participación es única, o bien participan distintos ministerios. Ahora bien el trabajo ha de ser compartido y consensuado. En este sentido, y siguiendo a Boudier y otros (2002: 141-142), las diferencias dentro de un mismo país también son resultado de factores institucionales: la separación, en algunos casos controvertida, de las responsables de la validación de los aprendizajes, entre Ministerio de Educación y el de empleo. Esta separación puede llevar a la siempre planteada dialéctica entre escuela y empleo, así como las relaciones siempre complejas entre saber y hacer.
- Participación e implicación de agentes sociales. Actualmente la participación de sindicatos y organizaciones empresariales es extensible a otros países (Países Bajos, Portugal, Suecia, Grecia



España), además de aquellos que poseen larga trayectoria de participación e implicación de agentes sociales (Alemania, Austria).

- Organismos del sector privado y las organizaciones no gubernamentales, voluntariado, aunque tienen un papel pequeño a nivel nacional, son más bien usuarios y desarrolladores de los sistemas metodológicos, con implicación más a nivel sectorial, propiciar marcos de referencia y se convierten a su vez en evaluadores y certificadores (Gran Bretaña, Irlanda).

El conjunto de las autoridades responsables, agentes sociales, organismos y actores, deben propiciar las condiciones favorables para el desarrollo de los procesos de validación, reconocimiento y certificación, así como su calidad, teniendo presente los *principios comunes* para dichos procesos, de manera que pueda garantizarse la confidencialidad (transparencia de los procedimientos, estándares, criterios y validez de la información) la imparcialidad (rol y responsabilidad de los profesionales implicados) y credibilidad (competencia de los profesionales responsables de tales procesos). (Tejada, 2007).

Por su parte, Bjornavold, (2002:13), plantea que *la identificación, la evaluación y el reconocimiento del aprendizaje formal se tratan común y exclusivamente en referencia a los aspectos nacionales y públicos, reflejando el papel activo de las autoridades públicas nacionales (ministerios de educación y ministerios de trabajo). Se trata de un enfoque demasiado estrecho... La dimensión europea, sobre el aprendizaje permanente, ha llegado a ser más explícita en este asunto. Las iniciativas sectoriales, de rama y de empresa han añadido complejidad y riqueza a la materia.* (Bjornavold, 2002: 13)

Ahora bien, asumir el concierto y los procesos de coevaluación no es tan fácil en nuestro contexto, posiblemente porque de las cuestiones más problemática en el proceso evaluador es la asunción de equipos evaluadores interdisciplinarios cualificados y con unas funciones concretas para poder aplicar los criterios de credibilidad y fiabilidad correctamente. El papel del evaluador y los equipos de evaluación tanto en el proceso de información y asesoramiento como en el propio



de la evaluación y reconocimiento de competencias es especialmente delicado y problemático, y uno de los aspectos técnicos que hay que cuidar. En este sentido, los evaluadores deberán asumir criterios de evaluación consensuados y tener la formación adecuada para el desarrollo de todo el proceso. En relación al papel de los evaluadores quiero destacar el trabajo de Martín y Miranda, (2009: 176), en el que analizan las funciones y la formación asociada de los evaluadores en los procesos de acreditación y certificación de competencias. Para ellos, *el equipo evaluador ha de actuar como un agente que provee homogeneidad y coherencia al proceso de evaluación, promoviendo el consenso en los principios de intervención, en los criterios de evaluación y en la realización de un registro amplio de evidencia*. Es importante que este registro sea sistemático y riguroso para poder contrarrestar en medida la subjetividad del evaluador y evaluadores.

### **1.2.3. Tercera dificultad y dilema: los instrumentos de evaluación en el proceso para la acreditación y certificación de competencias**

Por lo que se refiere a los instrumentos habrá que debatir sobre la pertinencia de los mismos para cada situación concreta. Lo que sí debemos de asumir es la necesaria combinación de distintos instrumentos bajo el principio de la triangulación.

La evaluación igualmente, puede tomar la forma de examen basado en una ficha o carpeta de evidencia o competencias. Una evaluación en una situación real o simulada de trabajo puede consistir en una entrevista o combinar varios de estos elementos. Los únicos métodos de evaluación que ignoran las fórmulas convencionales de exámenes son los CCP (Certificados de Competencia Profesional) y el VAE (Validation des acquis de l'expérience) de Francia y el APL (Accreditation of Prior Learning) y las NVQs en el Reino Unido (Bouder, 2002). En cambio El *Externenprüfung* (pruebas externas) alemán ha sido un elemento del sistema dual durante décadas. Este test otorga a los trabajadores con experiencia el derecho a tomar parte en el examen final de una profesión, junto a los que han seguido el itinerario ordinario en el sistema dual. Como se indica, el *Externenprüfung* *permite el acceso a un examen, pero no ofrece una metodología*



*dirigida a la identificación de las experiencias específicas* (Bjornavold, 2000).

A continuación presentamos una tabla donde se plasman algunos de los métodos más idóneos según situación evaluativa, así como sus limitaciones según Colardyn (2004).

<b>Métodos</b>	<b>Cuándo utilizarlo</b>	<b>Limitaciones</b>
<i>Prueba / Examen en el aula</i>	Para el aprendizaje formal	Difícil para el aprendizaje no-formal e informal
<i>Evidencia declarativa, autoevaluación, portafolios</i>	Para la evaluación del aprendizaje previo no-formal e informal	Difícil para el individuo explicar sus logros
<i>Observación</i>	Para el aprendizaje no-formal e informal (cuando el proceso –cómo se hace algo– es una parte esencial de la competencia evaluada);	Requiere de una intensa capacitación metodológica
<i>Simulaciones</i>	Para capacitar en actividades u ocupaciones peligrosas (pilotos aviadores) usado para evaluar la competencia de alguien que busca empleo;	Aunque útil para aquellos que buscan empleo, los empleadores podrían no confiar en los resultados
<i>Evidencia extraída de situaciones (laborales u otros) reales</i>	Para el aprendizaje no-formal e informal	Requiere de una intensa capacitación para los evaluadores
<i>Certificados de Asistencia</i>	<i>Para ciertos escenarios formales</i>	<i>Tiene poco valor legítimo reconocido fuera de la institución o empresa</i>

**Tabla 1.** Metodologías e instrumentos para la evaluación-acreditación de competencias. Colardyn (2004).

En nuestro contexto, el sistema de evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias (Proyecto ERA) ha experimentado distintos instrumentos en este proceso, instrumentos tales como los referentes de competencia, la guía del candidato, los cuestionarios de autoevaluación y la guía de evidencias de la competencia. Todos ellos muy bien valorados por los participantes de este proyecto.

#### **1.2.4. Cuarta dificultad y dilema: el contexto, los referentes y los criterios de evaluación para la acreditación-certificación de competencias.**

En la evaluación y certificación de las competencias habrá que



delimitar cuál o cuáles van a ser los contextos de dicha evaluación y certificación; ¿van a ser los contextos de formación formal o también los contextos de formación no formal, sólo se certificarán aquellas competencias adquiridas en los contextos de educación y formación, o también aquellas que se demuestran en las situaciones de trabajo?

Uno de los puntos importantes a tener en cuenta va a ser la determinación de los contextos de evaluación y certificación. En este sentido, cuando la certificación se basa en evaluaciones en situaciones de trabajo, los candidatos no pueden utilizar el mismo proceso de formulación que cuando esté basada en una carpeta o informe. Será entonces la elección de la situación donde deberá desarrollarse la evaluación la que les ofrecerá la mejor posibilidad de demostrar sus capacidades. (Bouder, 2002: 146).

Otra de las cuestiones importantes que no debemos olvidar es la definición clara y precisa del referente. En nuestro caso, el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales funcionan como los referentes claves para el reconocimiento y certificación de las competencias, un referente que es fundamental para hablar de transparencia, validez y credibilidad. Para el caso Inglés, las NVQs resultan los referentes y estándares para la evaluación y certificación. Ahora bien, todo y que es precisa la definición clara de estos referentes, aparece un dilema importante. Si el referente es el Catálogo Nacional ¿qué pasa con todas aquellas capacidades y competencias que posee la persona, pero en cambio no están recogidas en el Catálogo? ¿Cómo se van a recoger esas otras competencias y en qué medida se van a tener en cuenta a la hora de certificar?

Este sistema de certificación, basado en las NVQs, donde la certificación de las competencias se realiza a partir de aquellas competencias observables, tal como plantea el modelo, muestra algunos límites y carencias. Este sistema no garantiza que un individuo posea realmente otras capacidades y competencias a parte de las que demuestra en el momento del reconocimiento y la evaluación. En este caso, será difícil garantizar que aquel individuo demuestra capacidad de transferencia a otros contextos y situaciones de trabajo, aspecto



que el modelo alemán tiene solucionado con su sistema de formación en alternancia. Únicamente, con este sistema de certificación se podrá verificar y reconocer aquellas competencias observables en un momento y situación muy reducida cual es el de la formación. Además, se corre el riesgo de fomentar un tipo de formación muy centrada en competencias muy conductuales e independientes entre ellas.

Uno de los retos de estos procesos es desentrañar la profesionalidad y fragmentarla en diferentes competencias que, al mismo tiempo que dan respuesta a un concepto completo y global de la cualificación, permiten sortear los importantes problemas metodológicos y éticos asociados a la valoración de esos escurridizos elementos singulares (Baigorri, Martínez y Monterrubio, 2006: 41).

## **REFERENCIAS**

- Agudelo, S. (1993). *Certificación ocupacional. Manual Didáctico*. Montevideo: Cinterfor/OIT
- Arbizu, F.M. (2002). La perspectiva del Sistema Nacional de las cualificaciones y Formación Profesional en España. Transparencia, reconocimiento y calidad de competencias. *Boletín Cinterfor*. Nº 152, pp. 157-170.
- Arbizu, F.M. (2004). El sistema nacional de las cualificaciones y formación profesional. *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, núm. 39-40, 53-61.
- Baigorri, J.; Martínez, P. y Monterrubio, E. (2006). El reconocimiento oficial del saber profesional obtenido por la experiencia. *Revista Europea de Formación Profesional*. CEDEFOP, nº37, pp 37-54.
- Bertrand, O. (2000). *Evaluación y certificación de competencias y cualificaciones profesionales*. Madrid: OEI.
- Bohlinger, S. (2008). Las competencias: elemento básico del marco Europeo de cualificaciones. *Revista Europea de Formación Profesional*, 42-43, 103-120.
- Bouder et al. (2002). Certificación y legibilidad de la competencia. *Boletín Cinterfor*. Nº152, pp. 99-154.
- Bjornavold, J. (2000). "La valoración del aprendizaje no formal: desarrollos europeos y paradojas", en *I Congreso Internacional sobre*



*sistemas de titulación profesional en la Unión Europea*. San Sebastián, 20-22 de junio. España.

Bjornavold, J. (2002). "Evaluación y reconocimiento del aprendizaje no formal en Europa. Principales tendencias y retos". *Formación XXI*, Nº 3, España, 12-21.

BOE (2002). Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y la Formación Profesional (BOE del 20 de Junio de 2002).

CIDEC (Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de Economía, Empleo y Cualificaciones). (1999). Competencias Profesionales. Enfoques y Modelos a Debate. Col. *Cuadernos de Trabajo: Formación, Empleo, Cualificaciones*. Nº 27.

Colardyn, D. (2004) La evaluación basada en competencias. Documento conceptual. *The Workshop for the Caribbean Educational Sector on the Development and Certification of Basic and Labor Competencies*, Trinidad and Tobago on August 17-20, 2004. I, <<http://www.oas.org/udse/secondary/documentos.html>> [ Consulta 15-05-2009]

Colardyn, D. y Bjornavold, J. (2005). *The Pearnig continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. National policies and practices in validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: CEDEFOP. Panorama. Series, 117..

Comisión Europea. (2001). *Comunicación hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente*. Bruselas: COM (2001) 678 final Consejo Europeo (2002). Resolución del Consejo el 27 de junio sobre Educación Permanente, *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 163/19.7.2002.

Díaz, T. (2004). Certificación de competencias en el marco de la formación continua: contexto y metodología. *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*. Núm. 39-40, España, 7-12.

Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, Vol 2, nº 1, España, pp. 7-43.

Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa (2004). *Memoria final del proyecto ERA. Proyecto experimental para la evaluación, reconocimiento y acreditación de las*



*competencias profesionales*. Madrid: Ministerio de Educación y Deporte.

Grupo Técnico de Trabajo del Proyecto ERA (2004). El proyecto ERA y la validación de los aprendizajes no formales e informales. *Diálogos. Educación y Formación de personas adultas*, nº 39-40, España, 65-73.

Irigoin, M. y Vargas, F. (2002). Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas. *Boletín Cinterfor*. Nº 152, pp. 75-88.

Kirsch, E. (2002). Evaluar la experiencia adquirida. Entre normas de certificación y singularidad de los itinerarios profesionales. *Boletín Cinterfor*. Nº 152, pp. 89-97.

Le Boterf, G. (1995). *De la Compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris. Editions d'Organisation.

Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. Paris: Editions d'Organisation.

Leseman, F.; Lejeune, M. y Hart, S. (2005). *Inventaire international et documentation des dispositifs nationaux de qualification professionnelle*. Québec: INRS-Urbanisation, Culture et Société.

López, I. (2005): El dispositivo de reconocimiento en la competencia del País Vasco, en Tejada, J.; Navío, A. y Ferrández, E. *IV Congreso de formación para el trabajo. Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación*. Libro de actas, Madrid, Tornapunta.

Martín, A. y Miranda, C. (2009). El perfil de evaluador en la certificación de la competencia profesional: una nueva función educativa. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 12 (1), 173-180.

Mardones, J. y Marijuán, V. (2003). Intriga ante una ley ¿integradora? de cualificaciones y formación profesional. *Bordón. Revista de Pedagogía*. Vol. 55, 3 pp. 395-408

Medina, O. (2005). Los sistemas de acreditación. Aproximación conceptual y teórica, en Tejada, J.; Navío, A. y Ferrández, E. *IV Congreso de formación para el trabajo. Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación*. Libro de actas, Madrid, Tornapunta.

Medina, O y Sanz, F. (2009). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales. *Revista de Educación*, 348, 253-281



- Merle, V. (1998). Evolución de los sistemas de validación y certificación. ¿Qué modelos son posibles y qué desafíos afronta el país francés? *Revista Europea de Formación pProfesional*. CEDEFOP, nº12, pp 39-52.
- Monclús, A. (2001). El problema de la certificación de competencias profesionales. Modelos Europeos, en *Actas del III Congreso de Formación Ocupacional*. Zaragoza, Junio 20,21 y 22 Junio, 174-187.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro.
- Rafe, D. (2005). National qualifications Frameworks as integrated qualifications frameworks. SAQA. *Bulletin*, Vol. 8, 24-36.
- Ruiz Bueno, C. (1999). Los programas de formación de aprendices en el contexto europeo: diseño, desarrollo y evaluación. *O reto da converxencia dos sistemas formativos e a mellora da calidade da formación*. Santiago de Compostela: Tórculo, 291,306.
- Ruiz Bueno, C. (2001). La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa. Tesis Doctoral. UAB. Barcelona.
- Ruiz Bueno, C. (2003). La percepción de la certificación profesional en la formación de formadores. *V Congreso de formación para o Traballo*. Santiago de Compostela.
- Ruiz Bueno, C. (2006). La certificación profesional: algunas reflexiones y cuestiones a debate. *Educar* 38, 133-150.
- Ruiz Bueno, C. (2008). El proceso de evaluación y certificación de la competencia profesional. *Formación XXI*, 10.
- Souto, McCoshan y Junge (2005) European Inventory on Validation of non-formal and informal learning, Birmingham: ECOTEC Research and Consulting Limited.  
<<http://www.ecotec.com/europeaninventory/2005>>.[consulta 04-06-2009]
- Suleman, F. y Paul, J.J. (2007). La creación y la destrucción de la competencia individual: el papel de la experiencia profesional. *Revista Europea de formación Profesional*, 40, 113-133.
- Tejada, J. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educar*, 30, pp91-118.



- Tejada, J. y Navío, A. (2004). Las competencias profesionales (documento mimeografiado). Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada
- Tejada, J. (2007). El trabajo por competencias en el Practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *REDIE*, Vol 7, México, nº 2.
- Tejada, J. (2007). Aprendizajes no formales e informales: reconocimiento y certificación en Europa. Ponencia presentada en el *IX Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de formación para el trabajo*. Santiago de Compostela 25-26/10/2007.
- Tillema, H.; Kessels, J. y Meijers, F. (2000). Competencies as Building Blocks for Integrating assessment with instruction in vocational education: a case from the Netherlands. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol 25, nº 3, 265-278.
- Triby, E. (2005). Evolución y retos de la validación de la experiencia. *Revista Europea de Formación Profesional*, nº 35. Cedefop, 45-55.
- Van der Klink, M.; Boon, J. y Schlusmans, K. (2007). Competencias y formación profesional superior: presente y futuro. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 74-91.
- Werquin, P. (2007). Recognition of Non Formal and Informal Learning in the OECD: Emerging Issues. *European Congress on the Accreditation of Competences*, Oviedo, 19-20 marzo.

## **2. LA IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS Y APRENDIZAJES INFORMALES: UNA APROXIMACIÓN EN EL DEPARTAMENTO DE JUSTICIA DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA**

**Miren Fernández de Álava**

**Joaquín Gairín Sallán**

Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Pedagogia Aplicada

### **2.1. Introducción**

Desde que en la década de los noventa una serie de países europeos y no europeos establecieron y aplicaran metodologías y sistemas para reconocer, validar y acreditar los aprendizajes no formales -estas acciones se han centrado en los aprendizajes que se producen durante el tiempo de ocio, en el domicilio y en el puesto de trabajo-, las



posiciones teóricas han redefinido las características y las variables explicativas del proceso de cambio que supone la consideración de otras formas de acceder al conocimiento que las tradicionales y ligadas a los procesos de escolarización formal establecidos.

Según Bjornavold (1997: 58), no hay un único objetivo que explique el interés por la identificación y evaluación de los aprendizajes no formales, sin embargo, los elementos que han contribuido en gran medida a ello son:

- Para las personas, la acreditación o el reconocimiento de un aprendizaje informal puede facilitar su entrada a un sistema formativo regular y mejorar sus oportunidades en el mercado laboral;
- Para las empresas, la acreditación o el reconocimiento de los aprendizajes y competencias informales pueden tener importancia para aumentar su potencial vinculado a la gestión de recursos humanos;
- Para las sociedades en su conjunto, la acreditación o el reconocimiento de los aprendizajes no formales puede tener importancia para simplificar la transferencia de competencias entre diversos ámbitos (educación, trabajo, domicilio) y para mejorar la asignación de recursos.

Por otra parte, la identificación de los aprendizajes informales permite planificar más adecuadamente el conocimiento del potencial de una organización y utilizarse como herramienta para fomentar la integración de grupos y personas en proyectos de interés colectivo, social y de las organizaciones.

La relevancia de dichos puntos queda, del mismo modo, patente desde una perspectiva económica. Es decir, los valores intangibles - conocimientos y/o competencias- han cobrado más importancia que los valores tangibles -edificios y/o máquinas-. Así, el nuevo enfoque en la gestión empresarial sitúa al individuo en el centro de la organización; como principal activo en cuya información, conocimiento y experiencia se basa la organización no sólo para incrementar su capacidad competitiva, sino también para mejorar sus resultados. En



la gestión del conocimiento, se administran los activos no materiales de la organización; se genera, se busca, almacena y transfiere el conocimiento con el propósito de aumentar la productividad y competitividad de las organizaciones (León Santos, Ponjuán Dante y Rodríguez Calvo, 2006).

De hecho, cuando una organización desea proporcionar servicios o productos que satisfagan una necesidad con un alto valor agregado, para mantener ante sus usuarios/clientes una ventaja competitiva establece, debe saber utilizar y aprovechar los activos o intangibles que posee específicamente, su cartera de conocimientos, porque éstos constituyen, entre otros, su principal fuente de valor de la organización (Coutín Domínguez y Pérez Rodríguez, 2005).

Sin embargo, el proceso no es sencillo y, en ocasiones, las organizaciones se enfrentan a problemas como la distribución y disposición del conocimiento entre los miembros de la organización. Cabe considerar que el conocimiento se transfiere mediante acciones personales y, por ende, dicho proceso puede llevarse a cabo desde tres perspectivas: De un centro de distribución del conocimiento hacia uno o varios grupos específicos de individuos, entre los grupos y equipos de trabajo de la organización y/o, finalmente, entre individuos.

Así, cualquier metodología asentada en la gestión del conocimiento requiere de tres elementos constitutivos: el conocimiento, las personas y la tecnología. Sus objetivos primordiales son ayudar en la consecución de organizaciones más competitivas y adaptables; crear procesos y mecanismos de gestión que aumenten los procesos de aprendizaje y finalmente; crear, adaptar y difundir el conocimiento tanto en la organización como entre la organización y su entorno. De hecho, utilizar el conocimiento es más rápido que crearlo, de ahí la importancia de la gestión del mismo y su rápida expansión (Cantón, 2005: 112).

Por otra parte, el conocimiento tiene fecha de caducidad, obligando, por ende, a instituir garantías formales e informales para que tanto ciudadanos como profesionales actualicen regularmente sus competencias. La idea de que existe un tiempo para la formación



(básica, inicial) en la que adquirimos el bagaje de conocimientos que vamos a necesitar para toda nuestra vida profesional no se mantiene hoy en día. Así, el incremento exponencial de los conocimientos hace que lo que aprendemos en la formación inicial tenga una fecha de caducidad fijada (López Yáñez y Marcelo García, 2003b: 479). Paralelamente, adquiere importancia en una sociedad de los conocimientos donde la variedad de formas y mecanismos no formalizados incrementan la capacidad y competencias profesionales. La presente aportación se vincula con la temática y contenido al programa Compartim del Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada

([http://www20.gencat.cat/docs/Justicia/Documents/ARXIUS/treball\\_col](http://www20.gencat.cat/docs/Justicia/Documents/ARXIUS/treball_col) coordinado por Jesús Martínez Marín y al estudio "Informal Learning en el Departament de Justícia" coordinado por Sergio Vasquez Bronfman y realizado durante el período de noviembre de 2009.

## **2.2. Conceptualización del aprendizaje**

El proceso de desarrollo del conocimiento está básicamente ligado al del aprendizaje. El aprendizaje, proceso que tiene lugar en los sujetos u organizaciones cuando procesan la información recibida, es considerado por Martínez León y Ruíz Mercader (2002: 2), como uno de los principales mecanismos de creación de conocimiento en las organizaciones. Así, el proceso de aprendizaje es un mecanismo de mejora personal, mecanismo individualizado que depende de las capacidades de cada persona, pero también de las experiencias del aprendizaje que ésta encuentra en su vida (Coutín y Pérez Rodríguez, 2005).

Por consiguiente, el aprendizaje no debe entenderse como un fenómeno aislado, sino como resultado de la interacción con un contexto o ambiente con el que el individuo ejerce su interacción. Es decir, el conocimiento que las personas generan y necesitan no puede entenderse sin una asociación al contexto en el que surge y se aplica. No cabe, por tanto, diferenciar de manera radical el conocimiento que se adquiere y el contexto en el que se utiliza (López Yáñez y Marcelo García, 2003b: 483).

El aprendizaje comienza con un nuevo conocimiento, que puede



generarse internamente o proceder del exterior, y que debe aplicarse correctamente para modificar las metas organizacionales y los comportamientos personales y profesionales. De hecho, el aprendizaje organizacional ocurre cuando sus miembros responden a los cambios que se producen en el ambiente interno y externo, mediante la modificación de las estrategias y normas existentes con el objetivo de ajustar propósitos a la realidad de la organización (León Santos, Ponjuán Dante y Rodríguez Calvo, 2006).

Asimismo, de acuerdo a López Yáñez y Marcelo García (2003b: 496), el proceso de aprendizaje bien estructurado conduce a la organización hasta la mejora, mientras que en otras donde queda más, y sólo, en la esfera de intereses personales, la puede conducir hasta la corrupción o el deterioro. El proceso mismo de evolución de las organizaciones debe ser concebido así como un proceso de aprendizaje cuyos mecanismos y estrategias hemos de analizar si queremos comprenderlas y construir cambios sostenibles en ellas.

Por otra parte, el aprendizaje no tiene por qué estar limitado a instituciones formales y tradicionales de formación. El aprendizaje considerado de valor no es únicamente el aprendizaje formal, sino que tanto el aprendizaje no formal como el informal adquieren una importancia fundamental bajo la cual han sido siempre considerados, aunque no hayan sido reconocidos.

### **Diversas definiciones de aprendizaje**

En su aportación "Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente" la Comisión de las Comunidades Europeas (2001: 36), definía los diversos aprendizajes de la siguiente manera:

- Aprendizaje formal: Aprendizaje ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación. El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumno.
- Aprendizaje informal: Aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado (en objetivos didácticos, duración ni soporte) y



normalmente no conduce a una certificación. El aprendizaje informal puede ser intencional pero, en la mayoría de casos, no lo es (fortuito o aleatorio).

- Aprendizaje no formal: Aprendizaje que no es ofrecido por un centro de educación o formación y normalmente no conduce a una certificación. No obstante, tiene carácter estructurado (en objetivos didácticos, duración o soporte). El aprendizaje no formal es intencional desde la perspectiva del alumno.
- Aprendizaje permanente: Toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo.
- Aprendizaje a lo ancho de la vida: Cualquier actividad de aprendizaje, ya sea formal, no formal o informal.

De acuerdo a Asensio y Fernández (2000: 83), los aprendizajes formales tienen como objetivo prioritario el aprendizaje (y por ende el cambio conceptual) aunque no siempre lo consiguen, mientras que el aprendizaje informal, que no se propone como objetivo prioritario el aprendizaje, consigue en muchas ocasiones mejores resultados al respecto.

	<b>APRENDIZAJE FORMAL</b>	<b>APRENDIZAJE INFORMAL</b>
<b>OBJETIVO EXPLÍCITO DE APRENDIZAJE</b>	Generalmente FUERTE	Generalmente DÉBIL
<b>EFICACIA DEL APRENDIZAJE</b>	Muchas veces DÉBIL	Muchas veces FUERTE

**Tabla 1:** La paradoja del aprendizaje informal (Asensio, 2001)

Según estos autores (2000: 89), el cambio del aprendizaje formal al aprendizaje informal no es solamente (ni fundamentalmente) un cambio de contexto. Algunos de los "escenarios" en los que se dan los aprendizajes informales facilitan contextual, y por tanto pragmáticamente, el tratamiento diferencial de algunas de las variables del proceso de aprendizaje. Por el contrario, el cambio de formal a informal supone un cambio profundo del modelo de análisis y de las condiciones de aprendizaje y de los procesos implicados en el mismo.



### **2.3. El aprendizaje informal**

El aprendizaje informal no es simplemente una modalidad de aprendizaje distinta de aquella que es planificada y desarrollada mediante estrategias formales de enseñanza-aprendizaje. Por ese motivo, los mismos principios de aprendizaje social, autodirigido, contextualizado y en red, que están presentes en la idea de aprendizaje informal, han sido llevados en los últimos años al debate pedagógico y al campo de las organizaciones (López Yáñez y Marcelo García, 2003a: 3).

El aprendizaje informal no es algo nuevo y corresponde con la manera natural de aprender de las personas: a través de conversaciones, compartiendo conocimientos y escuchando anécdotas (Cross, 2006: 12). Se puede decir que el aprendizaje informal es eficaz porque es personal. De hecho, el aprendizaje obtenido por la persona de manera informal no sólo constituye un porcentaje varias veces superior al formal en cualquier proceso de formación, sino que, además, ocupa un puesto de vital importancia en este proceso, si permite asimilar en la práctica lo aprendido mediante las iniciativas formales, adaptándolo para su aplicación en un entorno concreto (García Rueda, 2008: 2).

Sin embargo, muchas organizaciones, aún siendo conscientes de que el autoaprendizaje es menos costoso y más oportuno que la alternativa formal, no tienen un presupuesto destinado a tal fin. En su lugar, desembolsan grandes sumas de dinero buscando información sustancial y personas apropiadas para hablar sobre ciertos temas. Olvidan, al respecto, que las personas poseen actualmente un número bastante más elevado de fuentes de información que en tiempos pasados. Dichas fuentes de información -accesibles por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación-, hacen imprescindible un replanteamiento sobre las funciones asignadas a las instituciones formales de educación y formación, y a los trabajadores de las mismas.

El aprendizaje informal es significativo en dos sentidos. Por un lado, se sirve de la atribución de significados que los sujetos realizan y, por otro, es construido a partir de significados ya establecidos y registrados en las estructuras culturales y de poder. Asimismo, el



aprendizaje informal incluye el aprendizaje incidental: Aquel que tiene lugar en la rutina diaria aunque las personas no sean conscientes de ello y esto es, cuando no es intencional (Soto y Sauquet, 2006: 191). Así, los trabajadores aprenden de sus interacciones con el resto, de los errores, de la experiencia y del contexto. Una organización no aprende sólo cuando reflexiona, gestiona el conocimiento, trabaja cooperativamente, se orienta hacia la innovación, flexibiliza sus estructuras, se halla disponible para el cambio, adopta una cultura *adecuada*, etc.; también aprende cuando adopta una cultura *inadecuada*, cuando resiste, cuando bloquea iniciativas, cuando se corrompe o cuando excluye a sus miembros o allegados (López Yáñez, 2003: 28).

Ahora bien, a pesar de que los miembros de las organizaciones poseen conocimientos, habilidades y experiencias, la organización únicamente controla una parte mínima de los mismos. Dentro de cada organización formal hay una organización informal que trabaja a través de una serie, normalmente, indocumentada de relaciones personales y profesionales (Cross, 2006: 3). Por ese motivo, es importante desarrollar estrategias para que los trabajadores expliciten su conocimiento y se conviertan, posteriormente, en información compartida y aprovechable.

En definitiva, aunque el aprendizaje informal no se planifica -pudiendo presentarse de dos maneras, intencional e involuntariamente-, pueden diseñarse espacios específicos para proporcionarlo. Así, el aprendizaje informal debe entenderse como una experiencia que ocurre en su interacción con otros y con su entorno (López Yáñez y Marcelo García, 2003a: 2) que se busca que pase de ser una actividad puramente individual a un ámbito multinivel y organizacional.

### **2.3.1. Herramientas que facilitan el aprendizaje informal**

El aprendizaje informal es complejo, pero presenta, entre otras, una gran ventaja: sus herramientas pueden ser mucho más sencillas que las del aprendizaje formal, por lo que su relación coste/beneficio puede ser mucho mayor (García Rueda, 2008: 2).

Por ejemplo, en el caso de la visualización y reconociendo su sentido transformador -las personas aprenden más de la combinación de



imágenes y palabras que únicamente de las palabras-, gran parte de los contenidos de los procesos de aprendizaje de las organizaciones son textuales. No obstante, el aprendizaje informal exige adaptadores variados de naturaleza muy diferente ligados a herramientas de desarrollo ágil e impredecible a los usuarios.

Generalmente, las herramientas que facilitan el aprendizaje en las organizaciones son el diálogo y el feedback. Así, las nuevas dinámicas pensadas para las reuniones corporativas se realizan con unos costos mínimos. En ellas, no hay expertos predominantes o "keynote speakers", sino que el objetivo principal es la reflexión y el diálogo abierto por parte de los participantes.

De acuerdo con Martínez León y Ruíz Mercader (2002: 12-13), el diálogo es un proceso colectivo básico que constituye una de las habilidades humanas fundamentales, pues permite comunicar un mensaje, construir una comprensión común que admita recoger y distribuir los pensamientos, las percepciones y cogniciones generadas por las experiencias actuales y pasadas del sujeto, de forma que puede impulsar la creatividad; alcanzar niveles más altos de conciencia, y establecer y crear nuevos términos, a través de la interpretación conjunta y, en definitiva, del desarrollo del aprendizaje; ayudar a las personas a reconocer y compartir sus diferencias básicas, consiguiéndose así altos niveles de colaboración; y, por último, generar una disciplina colectiva de reflexión y asesoramiento, que mejora la calidad de la conversación, y sobre todo, de la comprensión; lo que en última instancia, y de forma espontánea, modifica las actitudes de los individuos y de los sujetos en que se integran.

La organización puede transferir el conocimiento de manera efectiva a través de espacios para hablar o bien espacios agradables con servicios -café, periódico, etc- para los usuarios. De este modo, se fomentan las ocasiones para la transferencia del conocimiento ya que la mayoría de las conversaciones están focalizadas en el trabajo (Davenport y Prusak, 2000: 89). Así, la conversación se considera el contexto natural en el que las habilidades cognitivas de los sujetos se transforman en acciones y se construyen en torno a la interacción interindividual (Schubauer-Leoni y Grossen, 1993: 452). Dicho de otro



modo, la conversación crea conocimiento, aumentando, por ende, el aprendizaje y la innovación. Asimismo, fomenta diálogos informales en los cuales los trabajadores pueden compartir y nutrirse de conocimiento. Desde esta perspectiva, se destaca la importancia de los grupos informales.

La aparición de los grupos informales no es únicamente una característica propia de las empresas industriales, sino que lo es de cualquier tipo de organización. Es decir, cada organización tiene, o fomenta directa o indirectamente, los grupos informales que necesita variando en número, integrantes, objetivos y postura. Por otro lado, la naturaleza de este tipo de grupos, en contraposición a la estructura formal, se fundamenta como un sistema de relaciones interpersonales, establecidas de manera espontánea entre los sujetos. Estos grupos vienen a constituir una expresión de autonomía dentro de los límites, más bien rígidos, de la propia organización, y se convierten en un segundo punto de referencia, aunque no necesariamente secundario, que tiene el sujeto para percibir el contexto de trabajo (Gil Rodríguez y García Sáiz, 1998: 90).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje informal es la manera a través de la cual una organización establece la relación con su entorno. Tanto es así que esa relación siempre conduce al aprendizaje. Donde hay experiencia hay aprendizaje; y hay aprendizaje allí donde una entidad se relaciona con su entorno adaptando un curso de acción entre varios posibles, ante la perturbación que supone un cambio ocurrido en su entorno o bien en la propia entidad. Ese aprendizaje puede ser en algunos casos optimizado desde el exterior, a partir de la intervención de otra entidad capacitada para aprender (López Yáñez y Marcelo García, 2003a: 4) o bien estructurado desde dentro de la organización. Así, las organizaciones generan sistemas sociales como consecuencia de la interacción de sus miembros, sustentados sobre estructuras informales de significados y relaciones, es decir, sus elementos no son los sujetos que participan sino los acuerdos tácitos sobre la base de las citadas estructuras.

### ***2.3.2. Herramientas tecnológicas relacionadas con el aprendizaje informal***



Las múltiples herramientas tecnológicas relacionadas con el aprendizaje informal en las organizaciones se encuentran en el uso de intranets corporativos, la red Internet, las bases de datos, el correo electrónico, el chat, los "groupwares", las videoconferencias, los espacios electrónicos compartidos y las redes de conocimiento. Éstas últimas, pueden ser un grupo de personas que cooperan e intercambian información y que para tal fin requieren disponer de una infraestructura técnica. Destaca su capacidad para generar, acceder, transferir, compartir y codificar conocimiento, y complementariamente, el uso de un lenguaje común; y una espectacular reducción del coste en comunicación, debido a que tiene como soporte redes usadas previamente. Estas ventajas permiten considerarla como una herramienta tecnológica facilitadora del aprendizaje en cualquier nivel, cuyo potencial es amplísimo (Martínez León y Ruíz Mercader, 2002: 10).

De acuerdo a Harrasim y otros (2000: 141), el aprendizaje que tiene lugar en el seno de redes informales -tanto tradicionales como informáticas- no está encaminado a ninguna clase de acreditación o certificación. Se trata, por ende, de un grupo de adultos con un quehacer e interés compartido que intercambian información y conocimiento entre sus miembros y que llevan a cabo una serie de funciones relacionadas con nuevos modos de práctica o formas de conocimiento.

Así, las principales redes para el aprendizaje informal están constituidas por las redes informáticas, las redes de comunicaciones, los boletines de noticias y revistas y, finalmente, La *Virtual Learning Community*. Las primeras, las redes de aprendizaje informal en el entorno informático pueden asumir la forma de los grupos de intereses especializados o cursos informales. En este caso concreto, el papel del moderador incluye tanto proporcionar un foro para la conversación abierta como facilitar una discusión.

De ahí surgen, del mismo modo, las comunidades de práctica. Es decir, constituyen una herramienta de aprendizaje de los grupos que tienen por actividad compartir ideas, experiencias, pensamientos e impresiones. En definitiva, desarrollar todas las actividades



relacionadas con la creación del conocimiento. En el aprendizaje informal se requiere contemplar la formación desde una perspectiva diferente: debemos pasar del "yo formador te ofrezco información" al "yo aprendiz aprendo espontáneamente a través de la interacción de un entorno rico" (García Rueda, 2008: 11).

No obstante, hay ciertos factores que afectan la adopción de las redes de aprendizaje por parte de las organizaciones. Por consiguiente, antes de la implantación, se debe focalizar la atención en cinco factores que están presentes en el proceso de adopción. Éstos son:

- Una implicación en la planificación, que supone, crear entusiasmo acerca de las redes de aprendizaje para provocar una participación activa e involucrar a tantos participantes como sea posible;
- Un software personalizado y de fácil manejo y moderación en red: La facilidad de manejo junto con el papel de los moderadores en red es uno de los principales factores en la adopción de las redes de aprendizaje al facilitar la familiaridad con el sistema;
- Un núcleo central de usuarios: El apoyo al núcleo inicial de usuarios es esencial para el éxito de la iniciativa;
- Una capacitación de personal y ayuda continua: La adopción de redes de aprendizaje requiere que los individuos cambien sus ideas sobre los procesos, papeles y oportunidades; y finalmente,
- Un acceso a tiempo completo a la red de aprendizaje: Acceso a las redes desde cualquier parte y hora.

#### ***2.4. A la búsqueda de competencias y aprendizajes informales en el Departamento de Justicia***

En el año 2005, el Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (CEJFE) puso en marcha una iniciativa -programa Compartim- con el fin de dar consistencia a las diferentes comunidades de práctica dentro del Departamento de Justicia de la Generalitat de Cataluña, focalizando su interés en el modelo de CoP presentado por Wenger (1998); modelo que identifica diversos grupos profesionales donde se conversa y en el cual se comparten unos conocimientos para favorecer la actividad desarrollada por cada colectivo.



Así, durante el cuatrienio 2005-2009, se crearon hasta un total de quince comunidades de práctica con más de mil profesionales, cuyo objetivo principal perseguía crear un contexto donde se creara conocimiento y, al mismo tiempo, establecer una serie de mecanismos para la explotación colectiva de dichos conocimientos. Por ese motivo, en un primer momento, se creó una única comunidad de práctica -la comunidad de los trabajadores sociales- y pasados cuatro meses, una vez analizados los resultados, se crearon las otras catorce comunidades de práctica restantes.

Desde esa misma unidad de formación, CEFFE, si bien en su día se preguntaron acerca de los principales problemas vinculados con el conocimiento individual y organizativo, en la actualidad se cuestionan sobre nuevos modelos de aprendizajes en el escenario de las organizaciones. Así, por ejemplo, las comunidades de práctica pueden establecer perfectamente sinergias con aquellas variables que permitan poner el conocimiento a disposición de todos los miembros de la organización.

Las diferentes formas de aprendizaje constituyen un punto de partida útil para realizar una primera observación, entre una muestra de 21 trabajadores, para comprender las prioridades de aprendizaje que se manifiestan y que influyen, en cierta medida, las metodologías que se desarrollan.

#### **2.4.1. *Interés por detectar los aprendizajes informales***

El interés por la detección de los aprendizajes informales existentes en el Departamento de Justicia de la Generalitat de Cataluña se debe al cambio en las condiciones de aprendizaje, que ahora resaltan la importancia de aprender no sólo de manera formal sino también informal. Este interés manifiesta claramente la preocupación del Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada por ofrecer una formación que contemple dicha combinación metodológica.

Pero una actividad previa al propósito mencionado es el conocer y detectar mecanismos y procedimientos de aprendizaje informal. Al respecto, se promovió la realización de un estudio dirigido por Sergio Vasquez Bronfman (Vasquez, 2009), del que recogemos algunos electos significativos.



La búsqueda de competencias y aprendizajes informales -dónde y cómo se ha conseguido dicho conocimiento- se realizó a través de 21 entrevistas, individuales y por parejas, tal y como quedan recogidas en el cuadro de a continuación. El diseño planteó la división de la investigación en siete unidades de trabajo en el cual se entrevistaron en cada una de ellas a una muestra reducida de trabajadores. El tiempo medio invertido en cada entrevista fue de aproximadamente treinta minutos. La temporalización prevista fue de un mes durante el año 2009.

UNIDAD DE TRABAJO	CARGO DEL ENTREVISTADO	TIPO DE ENTREVISTA		FECHA DE LA ENTREVISTA
		Individual	Por parejas	
<b>Servei de Difusió (Biblioteques Judicials i Documentació)</b>	Técnico	X		5 de noviembre de 2010
	Alto cargo		X	
<b>Servei de Difusió (Suports comunicatius)</b>	Técnico			12 de noviembre de 2010
	Alto cargo	X	X	
<b>SSPRJJ</b>	Técnico	X X X		6 de noviembre de 2010
	Alto cargo	X	X	
<b>Gabinet Tècnic</b>	Técnico	X		6 de noviembre de 2010
	Alto cargo			
<b>Ciutat de la Justícia</b>	Técnico	X		13 de noviembre de 2010
	Alto cargo	X X	X	
<b>CEP Lladoners</b>	Técnico	X X X		20 de noviembre de 2010
	Alto cargo			

**Tabla 2:** Diseño de la investigación

#### **2.4.2. Conocimientos personales, futuros conocimientos colectivos**

El aprendizaje es una imagen de un entorno formativo determinado, que señala lo que se aprende a través de estructuras ligadas a la comunicación, información y/o incentivos, y a través de patrones interactivos -ambiente, significados, valores, etc-. Así, los elementos de aprendizaje que se encontraron en este primer estudio, influyen de manera decisiva en los conocimientos de la organización. Esto



adquiere aún más importancia cuando se trata de un valor añadido que surge de un aprendizaje colectivo. Y es que la plena transferencia de conocimiento considera que son indispensables dos acciones: La presentación del conocimiento a un posible receptor y la asimilación del mismo por parte del individuo o grupo que lo recibe.

Por ello, y dado que sería erróneo pensar que no se producen aprendizajes exteriores a los de sistemas e instituciones formales de formación, el objetivo primordial de las 21 entrevistas llevadas a cabo en el Departamento de Justicia, era localizar la tendencia a recurrir a ciertos métodos de aprendizaje informal. Para ello, nos servimos de preguntas como las presentadas a continuación:

- ¿Cómo aprenden realmente lo que tienen que saber para hacer bien su trabajo?
- ¿Qué han aprendido fuera de la formación? (Cursos, seminarios, etc.)
- ¿Cómo desarrollan las tareas cotidianas de su oficio?
- ¿Cómo aprenden a utilizar las herramientas informáticas?
- ¿Cómo suelen resolver los problemas? O, por ejemplo,
- ¿A quién le preguntan?

<b>MÉTODOS DE APRENDIZAJE INFORMAL PERSONAL</b>	<b>MÉTODOS DE APRENDIZAJE INFORMAL COLECTIVO</b>
Ensayo/error en la práctica diaria	Comunidades de práctica del programa Compartim
Observar e imitar a personas con más experiencia	Discusiones en el e-Catalunya
Elaborar chuletas (generalmente ligadas a herramientas informáticas)	Despachos compartidos entre varios trabajadores
Directorio personal (tanto en la cabeza como por escrito)	Aulas donde debaten sobre casos concretos que les generan incertidumbre

**Tabla 3:** Métodos de aprendizaje informal detectados en el Departamento de Justicia (síntesis de los autores)

Al respecto, son interesantes algunas aportaciones del estudio realizado:

- "El trabajo -y en particular el trabajo de dirección- se aprende "haciendo" (con sentido común) en el día a día, por ensayo/ error.



Cuando surgen problemas, los funcionarios aplican las siguientes prácticas:

- \* Consultan a una o varias personas concretas porque saben que esas personas poseen un conocimiento que les puede ayudar. Estas consultas se hacen cara a cara, por teléfono o por e-mail.
- \* Observan como trabajan personas con más experiencia.
- \* Discuten entre compañeros, dentro o fuera del Programa Compartim. En estas discusiones se utiliza el e-Catalunya más de lo esperado y con mucho éxito.
- \* Y, en menor medida, buscan información por cuenta propia: Libros, manuales, documentos de referencia, artículos en Internet, etc. (Vasquez, 2009: 6-7)".

- "Es de destacar que los funcionarios con experiencia (más de 10 años) en la Administración de Justicia, saben ya muchas cosas cuando accede a un cargo de dirección simplemente porque han pasado muchos años en la "casa", han desempeñado muchos roles y, por ello, han podido aprender muchas cosas acerca de cómo funciona la Administración de Justicia. Han aprendido por osmosis" (Vasquez, 2009: 8).

- "En general podemos decir que los funcionarios aprenden de los compañeros que tienen más experiencia. Esto es particularmente cierto cuando se trata de directivos. Esta realidad es coherente con la observación que ya hemos hecho en otras ocasiones y es que la gestión del conocimiento es muchas veces gestión de conocedores" (Vasquez, 2009: 7).

Podemos decir, en definitiva, que las vías de aprendizaje informal se ligan directamente al contexto más o menos rico y promotor de intercambios donde se sitúa el trabajador y que dicho aprendizaje será útil a las organizaciones en la medida en que su creación y aplicación se vincule a planes de desarrollo personal y organizacional.

## **2.5. Conclusiones**

Tal y como se ha expuesto, conocimiento y aprendizaje están estrechamente unidos; el conocimiento por ser el recurso y, por ende,



el aprendizaje por tratarse de la capacidad para obtenerlo, crearlo y emplearlo. De hecho, el aprendizaje individual se ha convertido en una pieza fundamental para el aprendizaje organizacional, por lo que, en la actualidad, el reconocimiento de los aprendizajes informales constituye un campo de atención en los investigadores y gestores de las organizaciones.

Siguiendo a Hansen, Nohria y Tierney (1999), dos son las estrategias básicas para la gestión del conocimiento: La estrategia de codificación -el conocimiento se encuentra codificado y almacenado en bases de datos (documentales) y resulta accesible y sencillo de utilizar por todos los miembros de la organización- y la estrategia de personalización -se centra en el diálogo entre las personas -. Por tanto, el conocimiento que no ha sido codificado, se transfiere de persona a persona, tanto individual como colectivamente-.

Por consiguiente, partiendo del análisis de la investigación, se puede afirmar que los resultados no implican que el conocimiento sea empleado del mismo modo por todos los miembros de la organización, sin embargo, se pueden crear sistemas de aprendizaje que engloben tanto sistemas formales como prácticas informales. Por ese motivo, las organizaciones tienen que tomar conciencia de la importancia que tiene el conocimiento tácito de las personas que conforman las mismas para hacer que el aprendizaje informal sea algo productivo y/o provechoso.

## **REFERENCIAS**

Asensio, M. (2001). El marco teórico del aprendizaje informal. *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 27.

Asensio Brouard, M.; Fernández Betancor, H. (2000). El cambio conceptual de los contenidos de historial local en contextos de aprendizaje formal e informal. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, nº 26, pp. 83-116.

Bjornavold, J. (1997). La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de la metodología. *Revista Europea de Formación Profesional*, nº 12, pp. 58-75.

Cantón, I. (2005). La calidad en las redes del conocimiento y aprendizaje. *Reice, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad,*



*Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, nº 2, pp. 109-130.

CEDEFOP (1997). *Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experience*. Berlin: Salónica.

Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas, COM (2001) 678 final.

Coutín Domínguez, A.; Pérez Rodríguez, Y. (2005). La gestión del conocimiento: un nuevo enfoque en la gestión empresarial. *ACIMED*, vol. 13, nº 6.

Davenport, T.H. y Prusak, L. (2000). *Working knowlege: how organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School.

García del Junco, J. y Dutschke, G. (2007). Las organizaciones con capacidad de aprendizaje. A propósito de una revisión de la literatura. *ACIMED*, vol. 16, nº 5.

García Rueda, J.J. (2008). E-learning en la empresa: ¿Hay sitio para el aprendizaje informal? *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, nº 51, pp. 1-18.

Hansen, M.T.; Nohria, N.; Tierney, T. (1999). What's Your Strategy For Managing Knowledge. *Harvard Business Review*, Marzo-abril.

Harrasim, L.; Rossane Hiltz S.; Turoff, M.; Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje. Guías para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.

León Santos, M.; Ponjuán Dante, G. y Rodríguez Calvo, M. (2006). Procesos estratégicos de la gestión del conocimiento. *ACIMED*, vol. 14, nº 2.

López Yáñez, J. (2003). Aprendizaje organizativo: un paisaje de luces y sombras. *Revista de Educación*, nº 332.

López Yáñez, J. y Marcelo García, C. (2003a). El aprendizaje informal y su impacto sobre el desarrollo organizativo. Ponencia y Taller al Simposio "Estrategias de formación para el cambio organizacional". En Gairín, J.y Armengol, C. (Eds.). *Estrategias de formación para el cambio organizacional* . Barcelona: Praxis.

López Yáñez, J. y Marcelo García, C. (2003b). El aprendizaje informal



y su impacto sobre el desarrollo organizativo. En Gairín, J.y Armengol, C. (Eds.). *Estrategias de formación para el cambio organizacional* . Barcelona: Praxis.

Martínez, J. (2009) (Coord.). *El treball col·laboratiu a l'Administració. Aportacions del programa Compartim*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia.

Schubauer-Leoni, M.L. y Grossen, M. (1993). Negotiating the Meaning of Questions in Didactic and Experimental Contracts. *European journal of Psychology of Educaton*, 8 (4), pp. 451-471.

Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.

Soto, E. y Sauquet, A. (2006). *Gestión y conocimiento en organizaciones que aprenden*. México: Thompson.

Vasquez Bronfman, S. (2009). *Informal Learning en el Departament de Justícia*. Barcelona.

### **3. LA ACREDITACIÓN DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL COMO PROCESO DE MEJORA DE LA CUALIFICACIÓN DE LA MUJER TRABAJADORA EN GALICIA**

**Antonio Rial Sánchez**

**Laura Rego Agraso**

Universidad de Santiago de Compostela

Dpto. Didáctica y Organización Escolar

Grupo GEFIL

#### **3.1. Introducción**

Este trabajo nace con una doble pretensión: por un lado, dar a conocer el sistema de acreditación del aprendizaje no formal e informal existente en Galicia y, por otro, analizar las posibilidades de aplicación de este proceso al colectivo de mujeres trabajadoras.

Nuestra propuesta parte de una investigación realizada en una comarca costera de Galicia <sup>(2)</sup>, en la que, tras analizar el grueso del mercado laboral, pudimos apreciar, entre otros aspectos, la situación de desigualdad que persiste con respecto a las mujeres en el mercado de trabajo <sup>(3)</sup>. En esta comarca, en la que existe un importante auge del sector pesquero y manufacturero, podemos apreciar una



segregación por sexos en el acceso al empleo <sup>(4)</sup> . Al mismo tiempo, constatamos la existencia de ciclos de Formación Profesional Inicial en la comarca que cubren parte de las necesidades formativas de los trabajadores del sector pesquero, mientras que el subsector de la manufactura se mantiene sin ningún tipo de oferta formativa en dicho territorio. Sin embargo, la mujer sigue siendo empleada mayoritariamente en el mismo, careciendo de una cualificación de base.

En función de esta realidad, nuestra propuesta tiene como objetivo la cualificación profesional femenina en el sector de la manufactura pesquera, tomando los procesos de evaluación y certificación de la competencia profesional como instrumento <sup>(5)</sup> . Así pues, realizaremos una primera aproximación teórica a la necesidad de la existencia de procesos de reconocimiento del aprendizaje no formal e informal para, posteriormente, aludir a la situación establecida en Galicia en torno a esta cuestión bajo la perspectiva de la legislación vigente. A continuación, trataremos de acercarnos a la situación de la cualificación femenina en Galicia y del colectivo de trabajadoras de la Industria manufacturera en la comarca analizada, constatando al mismo tiempo, la necesidad de que éstos procesos lleguen a sus destinatarios principales.

### **3.2. *El reconocimiento del aprendizaje no formal e informal: necesidad e implicaciones del proceso***

Actualmente, las personas necesitan, cada vez más, poner en valor los resultados de aprendizajes adquiridos por vías alternativas a las propuestas por la enseñanza formal. Uno de dichos resultados es la competencia profesional, la cual puede ser alcanzada por vías muy diferentes y que no siempre están vinculadas al sistema educativo (CEDEFOP, 2002). Uno de los referentes esenciales a nivel europeo en relación con el reconocimiento de los aprendizajes no formales e informales es el denominado *Espacio Europeo de Educación Permanente*, propuesto por la Comisión Europea (2001) y el Consejo Europeo (2002). En él se tiene en cuenta todo aquel aprendizaje que se sitúa fuera de las instituciones educativas y se propone la necesidad de reconocerlo y acreditarlo.



Podemos afirmar pues, que dicho reconocimiento tiene como objetivo, facilitar *la permanencia y actualización de las personas ante los requerimientos cambiantes del sistema laboral* (Rego Agraso, 2008:317). Con la certificación profesional se le proporciona un valor real y acreditado a las competencias profesionales de los trabajadores/as, por lo que se les facilita el acceso al mercado laboral en condiciones de igualdad, así como una valoración de la experiencia profesional y personal en su puesto laboral.

En general, el ya mencionado proceso de certificación trata de rentabilizar, social y económicamente, aquellos aprendizajes adquiridos por los individuos para, en función de los mismos, desarrollar una política de recursos humanos que organice eficazmente el conocimiento en las organizaciones. Bajo esta consideración, con la certificación de la competencia profesional, el individuo puede (Díaz González, 2005: 90/8) *entrar en una formación superior para la cual no dispone del título que normalmente se requiere u obtener los módulos de un diploma de enseñanza superior.*

Siguiendo a Tejada (2007:14) podemos resumir las razones para actualizar y certificar el aprendizaje no formal e informal en una *macrorazón*: *la necesidad de facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida.* En este sentido, les corresponde a las administraciones públicas impulsar acciones de aprendizaje continuo dentro y fuera de las organizaciones, así como en el conjunto de la sociedad. Para llevar a cabo el proceso, también es necesario que el entorno legal sea favorable (Rial Sánchez, 1999-2000), por lo que éste debe ser adaptable a las distintas situaciones y colectivos susceptibles de participar en el proceso. La legislación debe ser coherente y, a la vez, promotora del acceso de los individuos a la acreditación de sus competencias adquiridas.

### **3.3. El proceso de evaluación y certificación de la competencia profesional en Galicia**

#### **3.3.1. Evolución legislativa que enmarca el proceso a seguir en la certificación de la competencia**

Por lo que respecta al abordaje de este apartado, es necesario aclarar de forma previa, que desde la Xunta de Galicia, se establecen dos



instancias como promotoras del proceso de acreditación: la *Consellería de Trabajo* y la *Consellería de Educación*. Nos detendremos pues, en el análisis de cada uno de los modelos propuestos.

Con respecto al ámbito educativo, la iniciativa nace legislativamente con la Ley Orgánica 5/2002, del 19 de junio, de las cualificaciones y la Formación Profesional (BOE 20.06.2002), en la cual se especifica (art. 35º) que uno de los fines que tendrá el actual Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional será evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional, careciendo de relevancia, la forma mediante la cual se ha adquirido. Por otro lado, la propia Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (BOE 04.05.2006), destaca en su artículo 66.4º como uno de los objetivos esenciales en relación con la educación de personas adultas, la necesidad de establecer conexiones entre las vías de aprendizaje y adoptar medidas para la convalidación de los saberes.

De igual manera, en el Real Decreto 1538/2006 del 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (BOE 03.01.2007) (artículo 35.4º) se indica que *la acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación se obtendrá según el procedimiento que se establezca en el marco del desarrollo del artículo 8.3º de la Ley Orgánica 5/2002, y que dicha acreditación permitirá la convalidación de los módulos profesionales asociados a las unidades de competencia*. Sin embargo, poco después de la publicación de la Ley Orgánica de las Cualificaciones y la FP en 2002, aparece el Real Decreto 1506/2003, del 28 de noviembre, por el que se establecen las directrices de los certificados de profesionalidad (BOE 18.12.2003) (desarrollado más profundamente en la Orden TAS 470/2004), el cual actualmente ha sido derogado y substituido por el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad (BOE 31.01.2008).

Ya que las disposiciones de acreditación competencial a partir de la experiencia nacen a partir de dos marcos legislativos diferenciados, a nivel autonómico aparecen dos Órdenes que, a su vez, se gestionan desde dos organismos diferentes: la *Consellería de Trabajo* y la



*Consellería de Educación*. La primera adaptación parte de la *Consellería de Traballo* con la Orden del 22 de septiembre del 2006 (DOG 11.06.2006) que propone, por primera vez en el estado español, la realización de las pruebas para la obtención de los certificados de profesionalidad en determinadas ocupaciones.

Posteriormente y en función de las disposiciones de la LOE (2006) aparece la Orden del 25 de febrero del 2008 (DOG 13.03.2008), por la que se convocan por primera vez desde la *Consellería de Educación* y de forma experimental, plazas para el reconocimiento, evaluación, acreditación y certificación de la competencia profesional. Dada esta situación de disparidad en el proceso, se va establecer a nivel estatal un primer intento de unificación del mismo: el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral (BOE 25.08.2009), el cual *determina el procedimiento único, tanto para el ámbito educativo como para el laboral, para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, del que trata el artículo 8.2 de la Ley Orgánica 5/2002*.

Si lo aquí propuesto se llegase a poner en marcha facilitaría y simplificaría el proceso a los posibles usuarios, ya que la convocatoria, los requisitos y la documentación a entregar sería la misma de forma anual. Sin embargo, a pesar de este intento, aún no se ha publicado ninguna convocatoria conjunta de ambas administraciones, por lo que se mantiene la existencia de dos procesos diferenciados. De todos modos, la administración laboral gallega ha empezado la difusión del proceso de acreditación de la competencia que deberá organizarse de forma conjunta.

### **3.3.2. Características del procedimiento a seguir para la consecución de la certificación de la competencia profesional**

Tal y como hemos indicado anteriormente, el proceso de reconocimiento de la competencia profesional se lleva a cabo mediante dos vías: la establecida por la Administración laboral y por la Educativa. A continuación trataremos de explicar en qué consiste el proceso llevado a cabo por la *Consellería de Educación*, de acuerdo con



la última Orden publicada **(6)** . Según dicha normativa, el proceso se divide en cuatro fases (información y orientación; asesoramiento; evaluación y acreditación y registro), las cuales van a estar regidas por los principios de (Art.5º de la Orden del 01 de septiembre de 2009): fiabilidad, validez, objetividad, rigor técnico, calidad y coordinación. Al mismo tiempo, cada uno de los/as aspirantes deberá reunir los siguientes requisitos para tomar parte en el proceso.

- Tener 21 años cumplidos para acceder al reconocimiento de unidades de competencia del nivel III y 19 años para acceder a unidades de competencia del nivel II.
- Acreditar una experiencia laboral efectiva de, por lo menos, 3 años completos en los últimos 15 años de trabajo relacionados con el sector productivo del ciclo formativo al que pertenezca la unidad de competencia que se desea acreditar.
- No estar matriculado en el régimen ordinario de las mismas enseñanzas.

Una vez cumplidas dichas premisas, el aspirante deberá pasar por los tres servicios que conforman el dispositivo de certificación:

<b>ESTRUCTURA ORGANIZATIVA</b>	<b>COMPONENTES</b>
Servicio de Información y Orientación	Departamentos de Orientación de los Centros Integrados de Formación Profesional y centros educativos con oferta de enseñanzas profesionales. (Art.11º). Deberán informar y orientar al aspirante acerca de sus derechos y deberes, así como las posibilidades de conseguir certificar su competencia.
Servicio Asesor	Una persona experta de la familia profesional correspondiente nombrada por la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa <sup>143</sup> . Deberán asesorar al candidato en la organización de la carpeta de logros profesionales.
Comisión de Evaluación	Cinco miembros (presidencia, secretaría y vocales) que dispongan de la habilitación para participar en el proceso mencionada anteriormente. Son los encargados de diseñar las pruebas correspondientes y valorar los resultados obtenidos por los aspirantes.

**Tabla 1.** Estructura Organizativa del proceso de reconocimiento, evaluación y acreditación de la competencia profesional y personal encargado del funcionamiento de cada Servicio. Fuente: Elaboración propia a partir de la Orden del 01 de septiembre de 2009, por la que se convocan unidades de competencia y plazas para el reconocimiento,



evaluación, acreditación y certificación de la competencia profesional (DOG 30.10.2009). (7)

Todas aquellas personas que superen positivamente la fase de evaluación, pasarán a la fase de acreditación y registro, en la que se les reconocerá su competencia profesional y se les emitirá la acreditación correspondiente (Art.16.4º).

Por otro lado, la Administración laboral, establece los certificados de profesionalidad como otro procedimiento con igual objetivo. El proceso para la obtención de los mismos, va a ofrecer una oportunidad a aquellas personas no vinculadas al sistema educativo formal pero que sí adquirieron conocimientos y capacidades a través de la práctica profesional o cursos no homologados, de acercarse a la obtención de una titulación oficial y de que se le reconozcan sus competencias reales (8) . De este modo, la estructura del proceso cambia con respecto al que hemos indicado anteriormente. Así, los requisitos solicitados para formar parte del mismo, en este caso, aluden a (*Consellería de Trabajo*, 2010) la posesión de la nacionalidad española, 18 o 20 años (según el caso) y experiencia laboral (1.200-2.000 horas acreditadas) y/o formación relacionada con las competencias que se desean acreditar (200-300 horas acreditadas). Una vez seleccionados los aspirantes, éstos deberán pasar por tres fases sucesivas y complementarias (Ver Ilustración 1).







Tal y como podemos apreciar en la tabla 2, en las franjas de cualificación más bajas, la mujer sigue configurando un grupo más numeroso que el de los hombres. Por ejemplo, siguen existiendo más mujeres que hombres que no saben leer o escribir (36.417 mujeres frente a 11.495 hombres), así como en aquella franja que poseen menos de 5 años de escolarización (221.766 mujeres frente a 159.492 hombres) o que no completaron la Educación Secundaria Obligatoria (325.061 mujeres frente a 296.036 hombres).

	<b>Total</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
<b>Total Galicia</b>	<b>2.334.674</b>	<b>1.110.986</b>	<b>1.223.688</b>
No saben leer o escribir	47.912	11.495	36.417
Menos de 5 años de escolarización	381.258	159.492	221.766
Sin completar Bachiller elemental, ESO o EGB	621.097	296.036	325.061
Bachiller elemental, ESO o EGB completa	585.711	305.869	279.842
Bachiller superior BUP/LOXSE, COU/PREU	262.685	129.288	133.397
FPI, FP grado medio, Oficialía industrial	77.815	40.758	37.057
FPII, FP grado superior, Mestría industrial	107.661	58.176	49.485
Diplomatura, Arquitectura, Ingeniería Técnica	125.844	48.207	77.637
Licenciatura, Arquitectura, Ingeniería Superior	116.841	56.886	59.955
Doctorado	7.850	4.779	3.071

**Tabla 2.** Población de 16 y más años según el sexo y el nivel de estudios en el año 2001 en Galicia. Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Gallego de Estadística (2010).

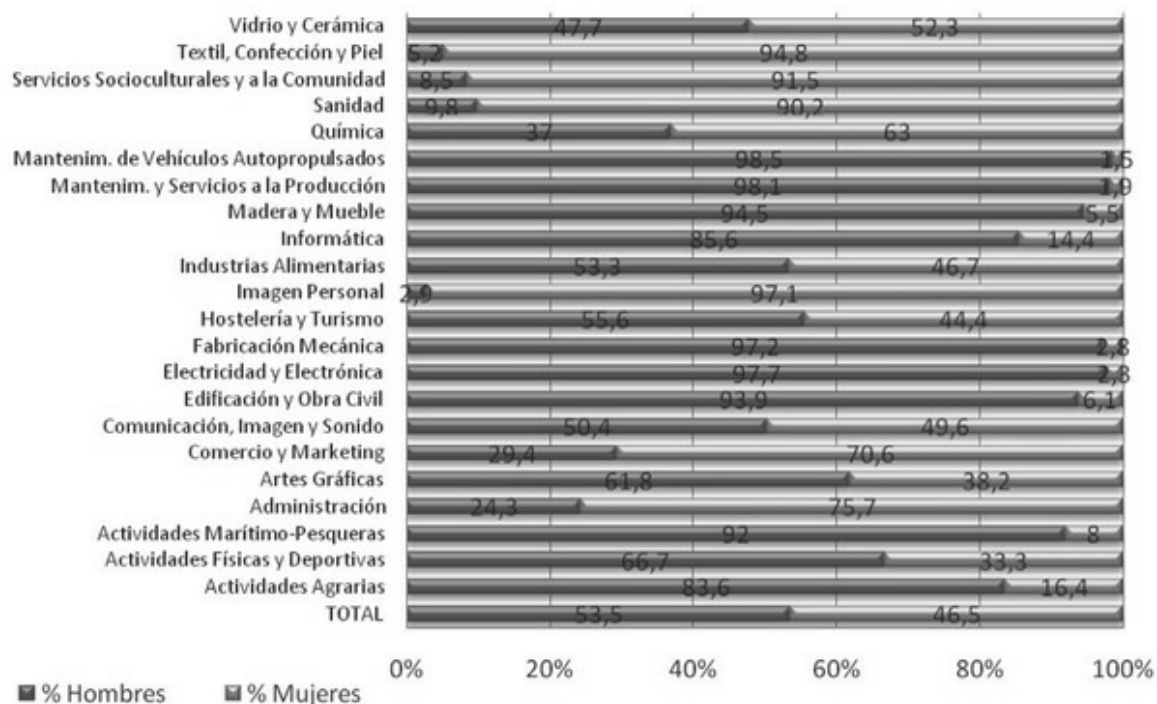
Del mismo modo, existen más hombres que poseen el título de Educación Secundaria Obligatoria o equivalente (305.869 hombres frente a 279.842 mujeres), aunque esta tendencia comienza a invertirse a partir de la etapa educativa del bachillerato, donde podemos apreciar la existencia de más mujeres que hombres con esta titulación obtenida (133.397 mujeres frente a 129.288 hombres). Con respecto a la Formación Profesional podemos apreciar como la mayor parte de los titulados, tanto en grado medio como superior, pertenecen al sexo masculino, mientras que en las enseñanzas universitarias ocurre lo contrario: existe un mayor número de tituladas superiores mujeres que hombres. Finalmente, al llegar al nivel de cualificación más alto, el doctorado, podemos apreciar como el número de mujeres vuelve a ser inferior al de los hombres.

En definitiva, debemos destacar, entre otros aspectos, el hecho de que el número de mujeres no cualificadas, es decir, con el título de



Educación Secundaria o inferior, sea mucho mayor al de los hombres. En este caso, si sumamos las cifras totales señaladas anteriormente, obtenemos que en total, 863.086 mujeres aproximadamente se encuentran sin cualificar en Galicia, mientras que hombres con el mismo perfil existen en total, 772.892. Al mismo tiempo, en las enseñanzas de Formación Profesional conducentes a titulaciones del nivel II y III de cualificación, nos encontramos con una amplia mayoría masculina en ambos niveles, mientras que la mujer se decanta mayoritariamente, por el bachillerato y las enseñanzas universitarias, exceptuando el doctorado, en el que los hombres vuelven a situarse por delante.

Por otro lado, en lo que respecta la situación de la mujer en los ciclos formativos conducentes a los niveles II y III de cualificación, podemos destacar la existencia de una distribución aún desigual entre las familias profesionales.



**Gráfico 1.** Porcentaje de hombres y mujeres matriculados en las familias profesionales de FP de grado medio en el año 2006/2007 en Galicia. Fuente: Mariño Fernández (2008:142).

Tal como podemos ver en el gráfico 1, la población masculina es claramente superior en la mayor parte de las familias de grado medio. De hecho, las únicas en las que la mujer ocupa un porcentaje mayor



del alumnado son: Textil, Servicios Socioculturales y a la Comunidad, Sanidad, Química, Imagen personal, Comercio y Administración. Todas ellas se asocian con profesiones vinculadas tradicionalmente al sexo femenino y que no siempre se corresponden con aquellas que obtienen una más rápida y satisfactoria inserción laboral. Por lo que respecta a los ciclos superiores, la situación es prácticamente la misma, repitiéndose el mismo patrón de elección entre hombres y mujeres (Mariño Fernández, 2008:143).

En definitiva, podemos afirmar que la cualificación femenina en la comunidad gallega es inferior a la masculina tomando cifras generales, por lo que es necesario impulsar acciones y procesos que traten de paliar esta situación y de proporcionarles a las mujeres herramientas para competir en un mercado laboral aún poco equitativo (Mariño Fernández y Rego Agraso, 2009a y Mariño Fernández y Rego Agraso, 2009b).

### **3.5. Necesidad de cualificación para las mujeres trabajadoras de la industria manufacturera alimenticia**

Una vez establecida brevemente la situación de los procesos de cualificación profesional en la comunidad gallega y la situación formativa de la mujer en el mismo contexto, nos proponemos analizar la situación del colectivo de trabajadoras de la manufactura alimenticia en una comarca gallega (Barbanza) y establecer el acceso a la certificación de la competencia profesional como vía para el reconocimiento a su *saber hacer* profesional.

Tras llevar a cabo un estudio comarcal (Rego Agraso, 2009) constatamos como los sectores con mayor capacidad de contratación en el territorio en el año 2009 son el Transporte, almacenamiento y comunicaciones, con 7.152 nuevos contratos realizados, y la Industria Manufacturera, con 3.771 nuevas contrataciones (Ver Tabla 3).

<b>SECTOR</b>	<b>Sección CNAE/Sexo</b>	<b>Nº Contratos Total</b>
<b>Sector Primario</b>	Agricultura, ganadería	65
	Pesca	581
	Total Sector Primario	646
<b>Sector Secundario</b>	Industrias extractivas	8
	Industria manufacturera	3.771
	Energía eléctrica e gas	6



	Total Sector Secundario	3.785
<b>Sector da Construcción</b>	Construcción	1.934
	Total Sector de la Construcción	1.934
<b>Sector Terciario / Servicios</b>	Comerc., reparac. vehic. a motor, motocicl. y art.persoal	1.885
	Hostelería	1.259
	Transporte, almacenamiento y comunicaciones	7.152
	Intermediación financiera	72
	Actividades inmobiliarias e de alquiler, servicios empresar.	3.677
	Administr. pública, defensa y seguridad social obligatoria	442
	Educación	248
	Actividades sanitarias e veterinarias, servicios sociales	1.049
	Otras activid. sociales y de serv. prestados a la comunidad	1.243
	<b>Total Sector Terciario / Servicios</b>	17.027
<b>Total mercado laboral</b>		23.392

**Tabla 3.** Número de contratos según el sector productivo, sección de la CNAE-93 y sexo en la comarca del Barbanza en el año 2008. Fuente: Rego Agraso (2009:357).

Al mismo tiempo, contemplando los porcentajes de contratados en la comarca en dichos sectores más representativos en función del sexo (Ver Tabla 4), destacamos que en el sector del Transporte suelen contratarse mayoritariamente a hombres (96,1%), mientras que en el sector de la Industria Manufacturera se suele contratar mayoritariamente a mujeres (76'2%). Ocurre algo similar con las Actividades Inmobiliarias (mayoría de contratación femenina) y con la Construcción (mayoría de contratación masculina).

<b>Actividad/ Porcentaje de contratación sobre el total y por sexos.</b>	<b>Porcentaje de los contratos realizados en la actividad en relación al total de la comarca.</b>	<b>Porcentaje de contratación masculina.</b>	<b>Porcentaje de contratación femenina.</b>	<b>Diferencia de porcentaje entre la contratación femenina y masculina</b>
Transporte, almacenamiento y comunicaciones	30'6%	96'1%	3'9%	92'2% (a favor de los hombres)
Industria Manufacturera	16'1%	23'8%	76'2%	52'4% (a favor de las mujeres)



Actividades inmobiliarias, de alquiler y de servicios empresariales	15'8%	20%	80%	60% (a favor de las mujeres)
Construcción	8'3%	94'4%	5'6%	88'8% (a favor de los hombres)
Comercio	8'1%	35'5%	64'5%	29% (a favor de las mujeres)

**Tabla 4.** Porcentaje de contratos realizados en la comarca del Barbanza en las actividades más contratadas en el año 2008. Total, distribución por sexos y diferencia entre ellos. Fuente: Rego Agraso (2009:393).

Por otro lado, si analizamos el perfil de la persona parada en la comarca, podemos apreciar que se trata de una mujer de 30 a 34 años, con la Educación Secundaria Obligatoria finalizada y que ha desempeñado su último trabajo en la Industria Manufacturera. Por otro lado, la ocupación más contratada en el ámbito femenino es la de Trabajadora en la preparación de pescado para conservas, mientras que en el masculino, es la de albañil (Ver tabla 5). En función de estos datos, podemos destacar que la mayor parte de las trabajadoras de la Industria Manufacturera del pescado acceden al puesto sin la cualificación correspondiente, por lo que es necesario reconocer la experiencia profesional alcanzada a modo competencial y, en consecuencia, tratar de paliar la alta temporalidad a la que se ven sometidas estas trabajadoras. En la tabla 6 podemos apreciar como el trabajo a tiempo parcial es más frecuente en el sexo femenino, ya que la mujer es contratada mayoritariamente tanto en las modalidades indefinida, como temporal, a tiempo parcial, en mucha mayor medida que el hombre.



DESCRIPCIÓN	PERFIL TIPO
Sexo	Mujer
Grupo de Edad	30 a 34
Nivel Académico	Titulación Enseñanza Obligatoria
Sección de la clasificación CNAE	Industria manufacturera
Subsector	Industria
Tiempo de búsqueda de empleo	Menos de 6 meses
Ocupación más contratada en el ámbito femenino	Trabajador en la preparación de pescado para conservas
Ocupación más contratada en el ámbito masculino	Albañil

**Tabla 5.** Perfil Tipo de la persona parada en general en la comarca del Barbanza en el año 2008. Fuente: Rego Agraso (2009:371) a partir de datos del Instituto Gallego de las Cualificaciones.

Además, en cifras generales la mujer sigue accediendo en menor medida a formar parte de la población activa, ya que el número total de contratos masculinos sigue estando muy por encima de la cifra de contratos femeninos (ver Tabla 6).

Tipo de contrato	Sexo		Total
	Mujer	Hombre	
Indefinido	551	675	1.226
Indefinido tiempo parcial	168	61	229
Temporal	7.661	11.527	19.188
Temporal tiempo parcial	1.595	641	2.236
Prácticas/Formación	106	225	331
Otros	27	155	182
TOTAL	10.108	13.284	23.392

**Tabla 6.** Número de contratos en la comarca del Barbanza en el año



2008 según el tipo de contrato y el sexo. Fuente: Rego Agraso (2009:354) a partir de los datos del Instituto Gallego de las Cualificaciones.

En este sentido, consideramos que una de las principales trabas de la mujer a la hora de alcanzar una mayor estabilidad laboral en este territorio, y en otros costeros con gran incidencia de la Industria Conservera dentro del territorio gallego, tiene que ver con la carencia de una cualificación certificada. Dada esta situación, es necesario aplicar la normativa actual en materia de certificados de profesionalidad y certificación de la competencia, dependiente de sendas Administraciones, laboral y educativa, a este colectivo de trabajadoras de la Industria Manufacturera de la alimentación.

En función del número de años trabajados y de la experiencia profesional adquirida, estas mujeres podrían acceder a la certificación de las unidades de competencia relativas a la familia profesional de *Industrias Alimentarias*, en concreto las relativas al ciclo medio de *Conservería Vegetal, Cárnica y del Pescado*, dado que la gran mayoría de las mismas poseen el graduado en Educación Secundaria y, por lo tanto, pueden acceder a la certificaciones del nivel II de cualificación. En concreto, podrían acceder a la obtención de alguna o varias de las siguientes unidades de competencia **(9)** , ya que, en general, han tenido ocasión de ponerlas en práctica en un contexto de trabajo real:

- 1.** Organizar y controlar la recepción, almacenamiento y expedición de materias primas, auxiliares y productos terminados en la industria conservera.
- 2.** Preparar materias primas y elaborar los productos para su posterior tratamiento.
- 3.** Conducir la aplicación de los tratamientos de conservación.
- 4.** Realizar y controlar las operaciones de envase y embalaje de productos alimentarios.
- 5.** Aplicar normas de higiene y seguridad y controlar su cumplimiento en la industria alimentaria.

De este modo, aunque sea necesario aumentar la formación existente



y complementar las capacidades adquiridas, consideramos que este colectivo podría mejorar su cualificación mediante la obtención de un certificado de profesionalidad o de unidades de competencia propias del ciclo formativo indicado.

Además, y retomando el objetivo propuesto, la certificación de competencias puede entenderse también desde la perspectiva de la formación continua en la empresa, en el sentido de que con el aumento de la formación y cualificación de los trabajadores/as se fomenta la actualización y el aprendizaje permanente, dando lugar a una gestión del conocimiento propio de las *organizaciones que aprenden*. Esta afirmación parte de la consideración de *organización que aprende* a aquella que, entre otros aspectos, trata de consolidar los aprendizajes obtenidos en base a la experiencia del propio personal mediante la realización de evaluaciones y autoevaluaciones (Díaz González, 2008:32). Otra de las características propias de dichas organizaciones conlleva la necesidad de promover la transferencia de los conocimientos (Díaz González, 2008:32), es decir, de que exista la posibilidad de difundir dentro de la propia organización los conocimientos adquiridos por los empleados, con el objetivo de ponerlo en práctica *in situ*, en la propia empresa, mejorando así su productividad a largo plazo.

De este modo, consideramos que, tanto desde la perspectiva de la persona, como desde la empresa, la cualificación es un requisito fundamental para ambos a la hora de mejorar, tanto la situación sociolaboral y personal, como la productividad empresarial, al contar con empleadas más competentes y eficaces.

### **3.6. Conclusiones**

En definitiva y dados los datos analizados, podemos apreciar una vez más, cómo la certificación de la competencia profesional puede promover la mejora de la cualificación femenina, la cual aparece dibujada aún, en condiciones poco equitativas. El aumento en su nivel competencial puede producirles beneficios y recompensas, tanto a nivel personal como laboral. A nivel personal, la aplicación de estas metodologías y la inclusión de estas mujeres en el proceso, conllevaría el reconocimiento a su labor y quehacer profesional, dando lugar a



mejoras en su autoestima, así como en la valoración social del sector en el que desarrollan su labor. Además, el hecho de reconocer que una persona ha aprendido es el mejor modo de motivarle (Díaz González, 2008:36) para la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, relacionados directa o indirectamente con el trabajo. Tal y como indica Duvekot (2004:04), desde una perspectiva estratégica, la validación de los aprendizajes previos, entre otros aspectos, *favorece el desarrollo, la realización y la autoestima de los individuos*.

Con respecto a la empresa, el reconocimiento y validación de las competencias adquiridas proporciona los comienzos para la consecución de una óptima gestión de los recursos humanos y del conocimiento. Certificar las competencias profesionales puede ser una manera de racionalizar los costes de formación existentes en la empresa (Díaz González, 2008:35), dado que, en principio la formación continua se imparte sin tener en cuenta los conocimientos y competencias previas adquiridas por los participantes, por lo que en general, se suele enseñar al trabajador/a contenidos y habilidades que probablemente ya sabe o ya ha manejado. Si partimos de la situación real del trabajador/a y construimos un proyecto de formación acorde sus necesidades pero, también a sus potencialidades, las probabilidades de éxito y de repercusión de los aprendizajes en la productividad aumentan notablemente.

Bajo esta consideración de la necesidad de certificación de las competencias de forma general y, de las del colectivo analizado en particular, sólo cabe incidir en los aspectos atribuibles a las Administraciones públicas promotoras del proceso. Para que las posibilidades de acreditación sean equitativas y favorecedoras de la justicia social que las fundamenta y promueve, las Administraciones deben facilitar y flexibilizar el proceso al máximo. Quizás aumentar el número de convocatorias por año y acercarse al mundo empresarial para tratar de incentivar la acreditación de los trabajadores/as en activo, sean medidas que puedan favorecer el acceso al proceso de muchos colectivos que, como el de las mujeres que trabajan en la Industria manufacturera, viven totalmente ajenos a la existencia de esta realidad. Además, los centros de Formación Profesional existentes



en las localidades que conforman la comarca podrían ser empleados como centros de referencia para la realización de este tipo de procesos, tratando así de vincular la realidad empresarial con la educativa en un intento por acercar la formación a las necesidades del mercado y por reconocer los aprendizajes adquiridos por las personas en su puesto de trabajo.

## **REFERENCIAS**

CEDEFOP (2002). *-AGORA V- Detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (2001). Comunicación: *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente*. Bruselas: COM (2001) 678 final.

Consejo Europeo (2002). Resolución del Consejo el 27 de junio sobre *Educación Permanente*. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 163/1 9.7.2002.

Consellería de Trabajo e Benestar (2010). *Procedemento de recoñecemento das competencias profesionais adquiridas por experiencia laboral*. En

[http://traballo.xunta.es/contenidos/gl/menu\\_transversal/formacion\\_cu](http://traballo.xunta.es/contenidos/gl/menu_transversal/formacion_cu) (Consultado 01.03.2010).

Díaz González, T. (2005): Certificación del aprendizaje experiencial. En Jiménez, B. y Megía, R. (2005): *Formación Profesional. Orientaciones y recursos*. Barcelona: Paidós.

Díaz González, T. (2008). El reconocimiento de la competencia profesional. Sentido de la cooperación entre universidad y empresa. En Rial Sánchez, A.; Sanjuán Roca, M.M.; Sarceda Gorgoso, M.C. y Valcarce Fernández, M. (2008). *Desafíos e solución dende a Orientación Profesional para a certificación da competencia profesional. Actas IX Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Trabalho*. Santiago de Compostela: Grupo de Investigación GEFIL.

Duvekot, R. (2004). Your glass is half full! Valuation of prior learning as a new perspective of lifelong-learning. En *Lifelong learning for the rural area. 24th International course on vocational education and teaching in agriculture*. Suiza: International Centre for Agricultural



Education (CIEA).

Jiménez, B. y Megía, R. (Coords.) (2005): *Formación Profesional: Orientaciones y recursos*. Barcelona: Paidós.

Mariño Fernández, R. (2009). *Análisis de la trayectoria formativa de la mujer en las ramas industriales de F.P. en Galicia y su inserción sociolaboral*. Tesis Doctoral. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Mariño Fernández, R. y Rego Agraso, L. (2009a). *La situación de la mujer en la Formación Profesional y en el mercado laboral en Galicia: Las desigualdades persisten*. En Tejada Fernández, J. (Coord.) (2009). *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. Libro de Actas del V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo. Madrid: Tornapunta.

Mariño Fernández, R. y Rego Agraso, L. (2009). *Desigualdades de género vinculadas a la contratación laboral en el mercado de trabajo*. En Tejada Fernández, J. (Coord.) (2009). *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. Libro de Actas del V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo. Madrid: Tornapunta Ediciones.

Rego Agraso, L. (2008). *El reconocimiento del aprendizaje no formal e informal. Evaluación y acreditación de la competencia: el modelo de la comunidad autónoma de Galicia*. En Rial Sánchez, A.; Sanjuán Roca, M.M.; Sarceda Gorgoso, M.C. y Valcarce Fernández, M. (2008). *Desafíos e solución dende a Orientación Profesional para a certificación da competencia profesional*. Actas IX Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo. Santiago de Compostela: Grupo de Investigación GEFIL.

Rego Agraso, L. (2009). *A relación entre a oferta de Formación Profesional Inicial e o mercado laboral nos territorios comarcais: o Barbanza*. Trabajo de Investigación Tutelado. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Rial Sánchez, A. (1999-2000): *Evaluación de la Formación en los Centros de Trabajo en la Formación Profesional Específica de la Comunidad Gallega*. Xunta de Galicia.

Tejada Fernández, J. (2008). *Aprendizajes no formales e informales:*



*reconocimiento y certificación en Europa.* En Rial Sánchez, A.; Sanjuán Roca, M.M.; Sarceda Gorgoso, M.C. y Valcarce Fernández, M. (2008). *Desafíos e solución dende a Orientación Profesional para a certificación da competencia profesional. Actas IX Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo.* Santiago de Compostela: Grupo de Investigación GEFIL.

## **LEGISLACIÓN**

Ley Orgánica 5/2002, de 9 de junio, de las Calificaciones y la Formación Profesional (BOE 20.06.2002).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 04.05.2006).

R.D. 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional del sistema educativo (BOE 03.01.2007).

R.D. 1506/2003, de 28 de noviembre, por el que se establecen las directrices de los certificados de profesionalidad (BOE 18.12.2003).

R.D. 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad (BOE 31.01.2008).

R.D. 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral (BOE 25.08.2009).

Orden de 22 de septiembre del 2006 por la que se convoca la realización de las pruebas para la obtención de los certificados de profesionalidad en determinadas ocupaciones (DOG 11.06.2006).

Orden de 25 de febrero de 2008 por la que se convocan unidades de competencia y plazas para el reconocimiento, la evaluación, la acreditación y la certificación de la competencia profesional, y se determina el correspondiente procedimiento experimental (DOG 13.03.2008).

Orden de 1 de septiembre de 2009, por la que se convocan unidades de competencia y plazas para el reconocimiento, evaluación, acreditación y certificación de la competencia profesional (DOG 30.10.2009).

Decreto 116/2000, de 27 de abril, por el que se establece el currículum del ciclo formativo de grado medio correspondiente al título de Técnico en Conservería vegetal, cárnica y del pescado (DOG 25.05.2000).



## **4. INTERACCIÓN EN FOROS**

**Marta Elsa Quiroga Lobos**

Programa Crece

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

### **4.1. Introducción**

Uno de los aspectos que más atención ha recibido de las investigaciones sobre medios virtuales de aprendizaje, es el tema de la construcción de objetos de aprendizaje y la conformación de comunidades de aprendizaje, que tienen por objetivo alcanzar conocimientos de alto nivel, es decir, llegar a comprender el objeto de estudio del curso en cuestión. El presente documento tiene su foco de atención en los foros, en tanto herramienta privilegiada para la interacción a través de textos escritos. Variadas investigaciones han puesto de manifiesto la importancia de la comunicación a través de textos escritos en ambientes virtuales y el cómo esta posibilita la comprensión profunda de los objetos de estudio a través de las interacciones discursivas de los participantes.

Para el desarrollo de esta investigación se han empleado dos métodos para el análisis de las intervenciones: el primero se encuentra asociado al proceso de construcción de conocimiento, es decir, describe el proceso de complejización de los discursos de los participantes, en tanto que el segundo identifica las categorías e indicadores a que se asocian cada una de las intervenciones realizadas. Estos análisis son realizados para los cinco módulos que componen el curso: Liderazgo, Equipo de Trabajo, Comunicación e Interacción, Gestión de la Innovación y Gestión del Tiempo.

### **4.2. Objetivos**

- \* Indagar, a través del análisis de los foros, sobre el proceso de construcción de conocimiento generado en el curso de B-learnig "Formación en Liderazgo para una Gestión Educativa de Calidad".
- \* Caracterizar, a través del análisis de los foros, las dimensiones presencia social, cognitiva y docentes a través del análisis de intervenciones en los foros en el curso de B-learning "Formación en Liderazgo para una Gestión Educativa de Calidad".



### **4.3. Marco teórico**

#### **4.3.1. Construcción de conocimiento**

El origen de la idea de construcción de conocimiento se explica porque

"la realidad no es cognoscible en sí misma y el sujeto impone sus categorías mentales sobre lo que percibe, lo que hace no es describir, sino construir" (Sánchez, 2009).

La construcción del conocimiento, según Bereiter, no nace de la participación en una comunidad de práctica en sí misma, sino de la participación en una comunidad de metas de comprensión de algo (Sánchez, 2009).

Según Bereiter, la comprensión se relaciona esencialmente con la intensidad de la relación que se establece con el objeto de comprensión o de estudio. Este es un punto nodal que es acompañado por otros diez:

- 1.** La comprensión es mayor en la medida que hay mayor involucramiento con el objeto de estudio.
- 2.** La comprensión se encuentra unida a la posibilidad de producir y sostener acciones inteligentes con lo comprendido.
- 3.** La comprensión está unida al interés por el tema.
- 4.** La comprensión de un objeto depende de la comprensión de las relaciones del objeto de estudio con otras cosas.
- 5.** La explicación es un medio para compartir y desarrollar comprensión.
- 6.** La comprensión avanza a través de la discusión en torno al objeto de comprensión.
- 7.** La comprensión se desarrolla a través de la deliberación y compartir ideas asociadas al objeto de estudio.
- 8.** La comprensión profunda implica comprender aspectos profundos del tema, por ejemplo principios, supuestos, etc.
- 9.** La comprensión profunda se demuestra a través de la solución significativa de problemas que involucran el objeto de comprensión.



**10.** La comprensión supone involucramiento profundo y complejo con el objeto a comprender.

La idea de comprensión se distingue de la de aprendizaje pues no se enfoca en la estructura de la mente, sino a la producción de objetos concretos inmateriales sobre un asunto o tema, es decir "construcción de conocimiento", que tiene que ver con acciones -tales como proponer nuevos problemas, nuevas relaciones, pensar críticamente, pensar alternativas, etc.- , sobre los artefactos.

La bibliografía actual plantea que las nuevas tecnologías permiten la conformación de comunidades de aprendizaje, y la construcción de conocimientos en ellas, ya que son grupos pequeños en que potencialmente la comprensión alcanza un nuevo nivel y de forma colaborativa. La comprensión no puede ser atribuida a comprensiones individuales, sino que a la construcción de "significados" plausibles de ser interpretados de forma diferentes por los integrantes, y que se pueden transformar en artefactos. Estas comprensiones se encuentran en la cognición distribuida.

La co-construcción de conocimiento no es un elemento del desarrollo intelectual individual, sino un proceso social que emerge de una red de interacciones y está distribuida y mediada en la interacción de los aprendices y las herramientas. Desde la perspectiva de Peirce y de la teoría de la actividad, la colaboración se puede considerar como un proceso mediado por objetos compartidos en que están trabajando los participantes. En el marco de "creación de conocimiento" se puede decir que las contradicciones, entre o en los, artefactos conceptuales en progreso establecen la dinámica de la colaboración. En la perspectiva de la teoría de la actividad, Engeström identifica un primer nivel de colaboración en la coordinación mediante la cual los actores se concentran en desempeñar un rol y las acciones preestablecidas. En un segundo nivel de cooperación, los actores se enfocan en un problema común para conceptualizarlo colectivamente. Un tercer nivel de colaboración consiste en la comunicación reflexiva, en que los actores reflexionan sobre su propio proceso de interacción y lo reconceptualizan en relación tanto con los objetos como con los roles de la actividad. En otra vertiente de la "creación de conocimiento", la



concepción de Bereiter, la colaboración se considera como un discurso progresivo que consiste en el avance grupal en la comprensión, la expansión y apertura de la base de discusión. (Sánchez, 2009)

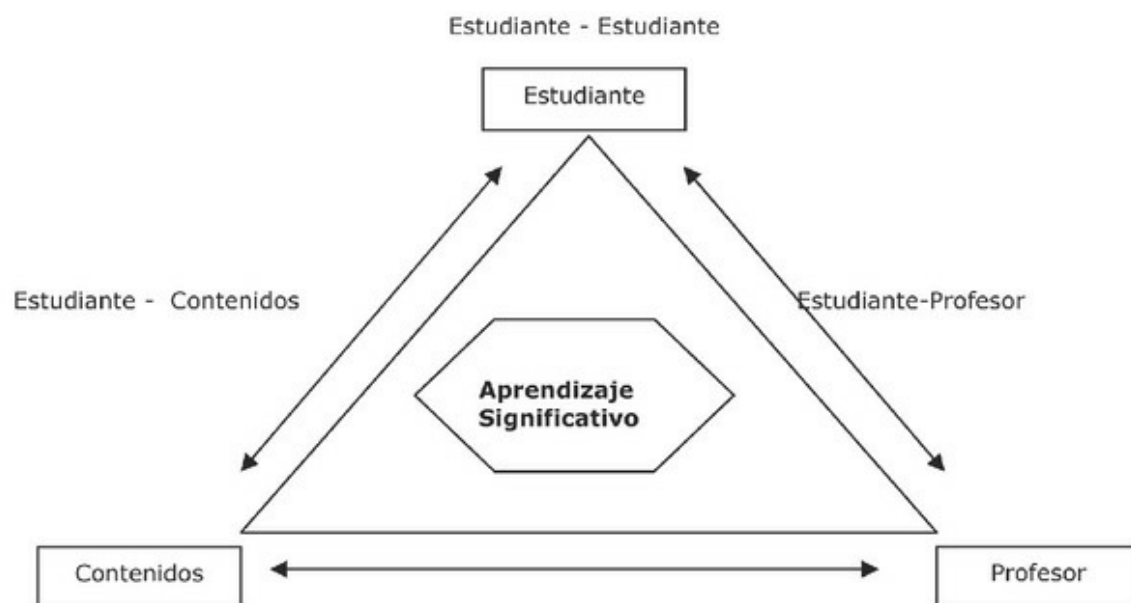
La construcción de comunidades de aprendizaje que construyen conocimiento pasa por diferentes etapas de formación y sigue ciertos principios. Los principios propuestos por Sacardamalia (2002) se agrupan en cuatro categorías asociadas a niveles diferentes de profundidad de la colaboración:

Primer grupo de principios: Educación centrada en ideas y en proceso pedagógico.	Segundo grupo de principios: Relacionados con el proceso de construcción grupal del conocimiento.	Tercer grupo de principios: Requiere de la participación del profesor mas centrada en la calidad de los contenidos producidos.	Cuarto grupo de principios: Es el nivel mas alto.
-Principio de las ideas reales y problemas auténticos.	-Principio de síntesis en un nivel superior de análisis: Supone trabajar hacia principios más generales y formulaciones de los problemas a un nivel mayor.	-Principio de uso constructivo de fuentes autorizadas	-Principio de responsabilidad cognitiva colectiva.
-Principio de la diversidad de ideas. -Principio de democratización de las ideas.			-Principio de construcción permanente de conocimiento.

#### **4.3.2. Interacción entre participantes - tutor y participante - participante**

Las concepciones de Vigostky, ilustradas en la figura 1, grafican las interacciones participante- contenidos **(10)** , participante - participantes, participante - docente, docente - contenidos, profesor - profesor, contenidos - contenidos. Estas son las seis formas de interacción **(11)** que se identifican en entornos de aprendizajes mediados por tecnología y presenciales.





Contenido - Contenido

Profesor - Profesor

De la propuesta de Vigosky se evidencia la importancia de la interacción, que fue explicada por Dewey (1938) como la relación que unifica, en un marco temporal inmediato, los mundos subjetivos (personal) y objetivo (social). Mediante la interacción se generan ideas que dan sentido al mundo exterior. Es decir, el significado es construido y compartido. En ambientes de e-learning, sobre todo, hace mas viable la enseñanza de conceptos de alto nivel, lo que implica, de modo inevitable, una cantidad de discurso (Bereiter, 1992). Esta "cantidad" de discurso se desarrolla en comunidades de aprendizaje compuestas de tutores y participantes "...que interactúan con el objetivo de facilitar, construir y validar la comprensión, y de desarrollar capacidades que conduzcan a continuar la formación. Una comunidad de este tipo fomenta simultáneamente la independencia cognitiva y la interdependencia social. Es la yuxtaposición de esos dos aspectos aparentemente contradictorios que crean la chipa que enciende la experiencia autentica" (Garrison y Anderson, 2005).

Para los discursos escritos el medio electrónico "...intensifica el sentido del yo y promueve la interacción conciente entre las personas" (Ong, 1982). Pareciera ser que el lenguaje escrito favorece el aprendizaje de alto nivel, la comprensión, la reflexión y los discursos críticos. Las interacciones textuales de los foros, fueron agrupadas por Garrison y Anderson en tres dimensiones **(12)** :son presencia cognitiva, presencia



social y presencia docente. Cada una de ellas se explica brevemente a continuación:

*Presencia Cognitiva:* Es el punto hasta el cual los estudiantes son capaces de construir significado mediante la reflexión continua en una comunidad. La presencia cognitiva es promovida y mantenida cuando cuenta con presencia social.

*Presencia Social:* Capacidad de los participantes de una comunidad de proyectarse a si mismos, social y emocionalmente, como personas "reales", mediante los medios de comunicación en uso (Foro, Chat). Cuando el medio es la palabra escrita, establecer la presencia social puede resultar problemático. La ausencia de comunicación verbal implica una ausencia de inmediatez, lo que disminuye la sensación de apoyo.

*Presencia docente:* Se define como la acción de diseñar, facilitar y orientar los procesos cognitivos y sociales con el objetivo de obtener resultados educativos personalmente significativos y de valor docente. Estos tres elementos son traducidos en indicadores que permiten identificar la calidad de las acciones formativas en e-learning y orienten nuestro análisis de los foros publicados en el transcurso del proceso formativo. A continuación se presentan las categorías e indicadores para cada una de ellos.

Elementos	Categorías	Indicadores (solo ejemplos)
Presencia cognitiva	Hechos desencadenantes Exploración Integración Resolución	Sensación de perplejidad Intercambio de información Asociación de ideas Aplicar nuevas ideas
Presencia social	Dimensión afectiva Comunicación abierta Cohesión del grupo	Expresar emociones Expresarse libremente y sin riesgos. Promover la cooperación.
Presencia docente	Diseño y organización Promover y animar la elaboración discursiva. Orientación explícita	Establecer el programa de contenidos y la metodología. Construir significado entre todos. Centra el debate

#### **4.4. Recolección de datos**

Acorde al marco teórico propuesto, se realizaron dos tipos de análisis de los foros, herramienta de comunicación textual que permite a los participantes desarrollar interacciones discursivas sobre los contenidos y situaciones planteadas:

- El primero es un análisis de contenidos de los mensajes publicados,



con el objetivo de identificar el hilo discursivo de la comunidad y el nivel de complejidad aplicado en la interrelación de conceptos. Para la realización del análisis de contenido de los foros se realizaron las siguientes acciones: inicialmente, se identificaron las intervenciones que "abrían nuevos temas" en el foro, posteriormente, para cada una de ellas, se analizaron las respuestas que gatillaron. Una vez analizado cada grupo, se identificaron las ideas y conceptos claves sobre lo que se discutía. Para cada módulo se desarrollaron tres o cuatro foros, -los que son analizados en forma independiente-, para finalmente llegar a una conclusión.

- El segundo tipo de análisis se basó en la asociación de intervenciones a las categorías de presencia cognitiva, docente y social con sus respectivos indicadores. Para cada indicador se identificó el número de intervenciones que le correspondían. A continuación se muestran los indicadores para cada categoría:

#### *Presencia cognitiva*

<b>Fase</b>	<b>Descriptor</b>	<b>Indicador</b>
Exploración	Inquisitivo	Divergencia Intercambio de información, sugerencias, lluvia de ideas. Saltos Intuitivos
Integración	Tentativo (Convergente)	Convergencia, síntesis y soluciones

#### *Presencia docente*

<b>Categoría</b>	<b>Indicadores</b>
Diseño educativo de indicadores de organización.	Fijar el programa de estudio.
	Plantea observaciones en el nivel macro del contenido de los cursos.
Facilitación del discurso.	Identifica áreas de acuerdo y desacuerdo.
	Intenta alcanzar el consenso.
	Animar, reconocer o reforzar las contribuciones de los participantes.
	Extraer opiniones de los participantes.
	Promover el debate.
	Centrar el debate en temas específicos del módulo.
	Resumir el debate.

#### *Presencia social*

<b>Categoría</b>	<b>Indicador</b>
Comunicación abierta.	Citar mensajes de otros.
	Referirse explícitamente a los mensajes de otros.
	Expresar acuerdos.



- Finalmente, el análisis para cada módulo se cierra con conclusiones que relacionan los dos tipos de análisis.

## **4.5. Resultados y conclusiones por módulo**

### **4.5.1. Módulo de Liderazgo**

En este módulo se publicaron tres foros, el primero de ellos destinado a discutir el concepto de liderazgo transformacional y distribuido, el segundo la relación entre teoría y práctica y el último a relacionar el liderazgo ejercido en torno a la relectura de los Proyectos Educativos Institucionales.

En el foro 1 se evidencian tres momentos: el primero de ellos es una expresión de los conocimientos previos de los participantes en que se manifiestan inquietudes asociadas a su ejercicio y concepciones basadas en la teoría del rasgo. En el segundo momento las intervenciones presentan los tipos de liderazgo trabajados, se realizan síntesis de sus principales características, se muestran las diferencias entre ambos y se evidencia la dificultad de considerarlos unidos o complementarios, evidenciando que unos se asocian más al aula, al equipo de los profesores y de gestión, y que éstos son el transformacional y el distribuido. Finalmente, en un tercer momento, ambos conceptos son integrados y asociados a la mejora.

En las últimas intervenciones se evidencia esta conclusión, por lo que podemos pensar que efectivamente en ese grupo se entienden las conceptualizaciones de liderazgo distribuido y transformacional y queda, de alguna forma, "sellada" su relación con mejora. Se puede concluir, por lo tanto, que liderazgo y mejora son conceptos que quedan cognitivamente distribuidos entre los participantes.

En el segundo foro se evidencian las dificultades de los participantes para conceptualizar conocimiento práctico y teórico, aunque hay intentos interesantes de relacionarlo con liderazgo y cambio. No se logra establecer los puentes suficientes para llegar, por ejemplo, a identificar características de cada uno, de parafrasear las conceptualizaciones y después concretarlas en ejemplos. Las intervenciones finales citan la propuesta de Elliot, pero no logran resignificarla.



Finalmente, en el foro 3, quedan expresados los conceptos que para los participantes son más relevantes, el primero de ellos es el de liderazgo, como una constatación de sus prácticas y la importancia de ejercerlo en su contexto. A reglón seguido se evidencia la resignificación del PEI como instrumento que también orienta las prácticas de liderazgo. El PEI no es sólo un instrumento de carácter exclusivamente organizacional sino que trasciende a las prácticas individuales de los docentes de aula. Quedan dudas si la relación entre conocimiento teórico y práctico queda resulta suficientemente y cómo éstos se relacionan con las prácticas individuales

Del análisis de categorías e indicadores, el mayor número de intervenciones se encuentran en la dimensión presencia social, lo que potencia las oportunidades de crear una comunidad de aprendizaje, según la bibliografía. No obstante, se presentan escasas intervenciones asociados a presencia cognitiva en sus dos indicadores. Este es un aspecto preocupante y que podría correlacionarse con las dificultades, que se evidenciaron en el análisis de contenidos de foro, en la construcción colaborativa de relaciones entre los conceptos fundamentales trabajados.

También es importante destacar que las aclaraciones que hace el tutor, en el nivel macro, son ocho. Podríamos especular, razonablemente, que este grupo de docentes requiere de mayor conducción, en la dimensión presencia cognitiva, para profundizar en el debate.

De lo sucedido en los tres foros, podemos desprender que el grupo de participantes alcanzan una comprensión más profunda de los conceptos de liderazgo y las implicancias en sus prácticas, pero la relación entre teoría y práctica es débil. Asociando los discursos de los tres foros se identifica que esta comunidad logra vivenciar el primer y segundo nivel de los principios de construcción de comunidades de aprendizaje. Así, los participantes expresan principios de nivel superior y negocian sus concepciones, específicamente cuando se avanza en la comprensión desde la teoría del rasgos en liderazgo (Conocimiento Previo) a la comprensión más profunda sobre la relación entre liderazgo transformacional y distribuido. Es pertinente mencionar que este es un problema ya documentado en la literatura:



#### **4.5.2. Módulo de Trabajo en Equipo**

En el desarrollo de este módulo se abrieron cuatro foros de discusión. En el primero de ellos se propone una situación problemática que debe enfrentar un grupo de amigos, consistente en rescatar una pelota perdida. El segundo foro está asociado a analizar la relación entre trabajo en equipo y el concepto de organización, y el tercero con los conceptos de equipos adaptativos y eficaces. Finalmente, el cuarto foro se encuentra asociado a la valoración de los aprendizajes.

De las intervenciones realizadas en el foro 1 se pueden desprender tres tipos de intervenciones: las que responden a la situación, -es decir a la perdida de la pelota-, las que plantean soluciones a la situación trabajando en equipo y aquellas que incorporan características de equipos que podrían solucionar un problema en forma efectiva. En esta línea se encuentra ubicada la siguiente intervención:

*"Creo que cada uno tiene capacidades y talentos diferentes que es importante conocer y compartir. Luego en base a estos estableceríamos tareas para cada uno donde cada uno pudiese poner lo mejor de sí. Esto permitiría que cada uno se diferenciara del otro y podríamos realizar la estrategia de una forma más global y autónoma a la vez"(Michell Ximena Contreras Zúñiga miércoles, 19 de agosto de 2009, 19:23).*

Esta reflexión es profundizada sumando el concepto de líder, como se evidencia en la siguiente cita:

*... "líderes naturales y democráticos al interior de un grupo para que puedan tomarse buenas decisiones, donde dichas decisiones sean apoyadas por todos sin imposición, que sirvan para cubrir y dar respuesta a las necesidades que vayan surgiendo, es decir alguien que guíe el proceso y donde los demás estén plenamente de acuerdo con ello. Donde exista la articulaciones de los roles, formando justamente un equipo y no individualidades que desarmen este grupo. (Por tratar de sobresalir). Además este líder junto a los demás compañeros debiesen tener claro cual es la meta a lograr, cuales son las fases intermedias para el logro de*



*esta meta, reconocer, las capacidades y habilidades de cada integrante para que cada uno de su 100%, de modo que unidos formen un bloque y puedan rescatar la pelota de la Bestia"* (Carolina Andrea Ponce Zepeda domingo, 16 de agosto de 2009, 22:51).

Resulta interesante hacer evidente que en esta descripción el concepto enunciado se encuentra más alineado con la teoría del rasgo que con las concepciones de liderazgo distribuido y transformacional.

Finalmente, las intervenciones profundizan en dos conceptos metafóricos: miedo y bestia, que son aplicados a situaciones difíciles que se presentan en los establecimientos educacionales, en que a veces los directivos docentes (Bestia) provocan miedo en los docentes, obstaculizando las oportunidades de plantear alternativas de solución a los problemas.

En el desarrollo de este primer foro se observa un proceso creciente de complejización de las ideas. Se inicia con intervenciones asociadas a una solución muy concreta de la situación planteada y posteriormente se avanza en la comprensión y se enuncia el concepto de trabajo en equipo y sus características asociadas, para luego ligarlo al de liderazgo y cómo éste se ejerce en equipos de trabajo.

En el segundo foro se evidencian dos tipos de intervenciones, las asociadas a resaltar las dificultades para trabajar en equipo y las intervenciones más asociadas a la construcción de la relación entre los conceptos de organización y trabajo en equipo.

De las intervenciones publicadas se evidencia la percepción de los docentes sobre la falta de espacios reales de participación y trabajo en equipo. A medida que se desarrollan las intervenciones que aspiran a avanzar en una comprensión profunda, estas se ven "interrumpidas" por relatos de situaciones en que el trabajo en equipo es difícil de instalar en una organización escolar.

Las primeras intervenciones están orientadas a resaltar la relación entre trabajo en equipo, clima organizacional, comunicación, compromiso y liderazgo, como se evidencia en la siguiente cita:

*"La importancia del trabajo en equipo debe considerar varios*



*aspectos, partiendo por definir los roles, que muchas veces estos no están del todo claro en el establecimiento, además debemos tener un clima organizacional bueno, con una comunicación adecuada y expedita, otro punto necesario y fundamental es un liderazgo que motive y estimule el trabajo en equipo, y por supuesto un alto nivel de compromiso de todos sus integrantes"* (Vania Margot Saldivia Silva - miércoles, 12 de agosto de 2009, 23:10).

A partir de esta intervención se desarrollan varias ejemplificaciones sobre la falta de participación y desmotivación que los docentes actualmente sienten, lo que se explica en la siguiente intervención:

*... "en nuestra escuela el cansancio ha mermado las ganas de trabajar para lograr objetivos, si a eso le sumas que hasta hoy nuestros proyectos habían sido elaborados entre cuatro paredes, menos identificados y menos comprometidos estamos para sacarlos adelante"* (Vania Margot Saldivia Silva - jueves, 13 de agosto de 2009, 12:23).

Después de algunas intervenciones que recalcan el desanimo en los docentes y el cansancio, se incluyen nuevos conceptos, como los de planificación estratégica, PEI, Misión y Visión, o escuela como organización, relacionándoles con el de trabajo en equipo. Posteriormente se incluye el concepto cambio, como muestra la siguiente cita:

*"La importancia del trabajo en equipo es innegable, pues permite ir adaptándose a los constantes y rápidos cambios que se van generando, tanto interna como externamente. El trabajo en equipo será una herramienta eficaz para, con la ayuda de todos, lograr esta adaptabilidad que se necesita dentro de la organización, y de esta manera poder permanecer eficazmente en el tiempo y ser vista de buena forma por la sociedad"* (Gabriel Ángel Solís Páez - domingo, 16 de agosto de 2009, 22:46).

La construcción de conocimiento en este foro se ve matizada por las



dificultades que los docentes encuentran, en sus contextos, para trabajar como equipo. No obstante, en esta comunidad de aprendizaje queda presentada la relación de trabajo en equipo con el concepto de escuela como organización, el de liderazgo y la relevancia de contar con una misión y visión que oriente la planificación estratégica.

En el foro tres la mayor parte de las intervenciones son descripciones detalladas de los diferentes equipos de trabajo analizados en los documentos entregados, algunos de ellos ilustrados o ejemplificados con fragmentos de la película vista. Se describen las características de los equipos adaptativos y eficaces desarrollando intervenciones que responden a las preguntas planteadas en la consigna. Se realizan aclaraciones conceptuales entre los participantes, mejorando las definiciones de ambos tipos de equipo, pero no se llega a conceptualizaciones más profundas, -por ejemplo, las implicancias de estos tipos de equipos en la mejora organizacional de las escuelas, o en los aprendizajes de los alumnos-. Se puede decir que en este foro no se presenta una comprensión profunda y que por ello los aportes pueden ser clasificados en el nivel 1 de colaboración para la construcción de conocimiento.

En el foro cuatro, y de cierre, la mayor parte de las intervenciones se relacionan con la importancia del trabajo en equipo y sus características. Especialmente se hace hincapié en las estrategias de cómo generar equipos con acuerdos básicos:

*... "ahora pienso que no es solo cosa del azar formar buenos equipos de trabajo sino también que hay que trabajar mucho para consensuar acuerdos, conocerse a todo nivel, el nivel personal también es muy importante para conocer el porque del actuar de algunas personas y tener una convivencia sana, luego la comunicación, los acuerdos, no leer equivocadamente entre líneas, saber que desea el otro de uno y cumplir a tiempo, según las estipulaciones de una agenda las tareas encomendadas, aunque esto demande mucho tiempo es necesario para triunfar, para tener una estructura sólida" (Midzila Fabiola Silva Fernández - viernes, 11 de septiembre de 2009, 15:43).*



De esta intervención, se puede identificar la importancia de las características personales al momento de crear equipos de trabajo. Finalmente, la valoración del módulo queda reflejada en la siguiente cita:

*"Generalmente es materia conocida y consensuada que el trabajo en equipo es importante porque ayuda a que la organización sea más efectiva, etc. pero pocas veces había tenido que hacer un análisis profundo respecto del rol de sus integrantes y en que medida cada uno de ellos así como también el equipo en su estructura toma fuerza en la medida que se consolidan en el tiempo y por otra parte como los equipos son capaces de consolidarse ante el surgimiento de una situación y que puede lograr los mismos niveles de rendimiento si existe el compromiso y la disposición"* (Paula Alejandra Labrin Díaz)

Del análisis de las dimensiones, con sus respectivos indicadores, se evidencia que la mayor parte de las intervenciones realizadas por los participantes se encuentran asociadas a la dimensión social -110 intervenciones -, luego la dimensión presencia docente -42 intervenciones- y finalmente la dimensión presencia cognitiva, con sólo 10 intervenciones.

En el desarrollo de este módulo la comunidad de aprendizaje sólo alcanza a desarrollar, de las cuatro categorías de profundidad de colaboración expuestas en el marco teórico, los principios del nivel 1. Es decir, a través de los foros se evidencia la mejora permanente de las ideas en su coherencia y calidad. Las ideas son más diversas, relacionadas con los conocimientos previos de los participantes e incorporan los nuevos conceptos.

Tal como en el módulo anterior, se observa coincidencia entre el bajo número de intervenciones asociadas a la dimensión cognitiva y el nivel 1 alcanzado por la comunidad de aprendizaje.

#### **4.5.3. Comunicación e interacción**

En el módulo de Comunicación se realizaron tres foros, el primero de ellos se encuentra enfocado en los conceptos de declaraciones, juicios y afirmaciones; el segundo a identificar características relevantes de



una escucha activa y el tercero está centrado en las barreras comunicacionales.

En el primer foro la mayoría de las intervenciones se inician entregando las definiciones de afirmaciones, declaraciones y juicios, las que son ejemplificados en el contexto laboral.

Cuando se analizan las formas en que frecuentemente se comunica, se presentan una diversidad de respuestas, las que diferencian entre la comunicación personal y la profesional. Se indica que la comunicación con los estudiantes utiliza preferentemente declaraciones y en las relaciones con los pares, juicios, como se evidencia en la siguiente cita:

*"Dentro de mi función pedagógica utilizo con mayor frecuencia las afirmaciones pues a menudo necesito hablar y exponer puntos relacionados con mi especialidad tanto a nivel de apoderados como de profesores. Ahora yo supongo que todas mis afirmaciones son correctas, pero lo cierto es que no trato de imponer un punto usando afirmaciones falsas.*

*En mis relaciones laborales y en mi relación con las personas ocupo mayoritariamente los juicios; lo que creo que es, lo que creo que son, lo que aseguro de las conductas de las personas y que lamentablemente afecta mi relación con ellas pues a veces quedo prisionero de mis propios juicios y otras veces estos son tan categóricos (y fundados) que provocan el rompimiento con aquellas personas enjuiciadas. Cuesta librarse de los juicios que uno hace sobre todo cuando los hace públicos" (Dante Antonio Berrios).*

Finalmente, y en forma aislada, se realiza la siguiente intervención, que relaciona los contenidos de este módulo con los anteriores:

*"Los juicios están presentes en todo escenario que requiera toma de decisiones y estos nacen de las declaraciones, las cuales tienen su fundamento las afirmaciones y en una cuidadosa observación de la realidad del mundo que es nuestra escuela, lo cual otorga credibilidad y autoridad para formular propuestas y persuadir, a*



*fin de lograr acuerdos consensuados, partiendo por un acertado diagnóstico, pasando por una comunicación asertiva e interactiva que posibilite definir y construir acuerdos que construyan un camino común, alineándonos como un equipo que aprende nuevas competencias y habilidades para gestionar los cambios que tanto nos asustaban" (José Ariel Barrientos Gómez).*

No obstante las oportunidades que ofrece la intervención, se gatillan cinco intervenciones que no logran complejizar los conceptos. Como resultado, la línea central del foro se remite a responder a las preguntas y aplicar los conceptos. Las aplicaciones consisten en copiar las definiciones entregadas en los documentos y desarrollar ejemplos contextualizados en sus prácticas escolares.

En el segundo foro la mayoría de las intervenciones realiza una revisión de todos los aspectos conceptuales implicados en la actividad. Las intervenciones son aisladas, no tienen un hilo conductor estructurante y son más bien reflexiones personales que se tocan en puntos muy específicos. La mayor coincidencia se da en las dificultades para comunicarse con los alumnos en contextos vulnerables, como muestra la siguiente cita:

*"Entonces no nos queda mas opción que simplemente administrar la crisis, y esto requiere un doble esfuerzo por lograr una escucha activa que permita una comunicación eficaz" (José Ariel Barrientos Gómez - sábado, 19 de septiembre de 2009, 23:12).*

También se evidencia que la escucha activa presenta diferencias, por ejemplo en conversaciones ya sea con pares o con estudiantes:

*"Cuando me comunico me preocupo mucho de ser clara y precisa y me aseguro con preguntas, de que el otro me escuchó y entendió el mensaje. Procuro mantener el contacto visual, la cercanía, demuestro interés, atención, etc. Sin embargo, a veces, en la interacción con los niños y considerando que mantengo excelentes relaciones con la mayoría de ellos, los interrumpo con preguntas o termino las frases antes que ellos. En la comunicación*



*con mis colegas, siempre escucho sin interrumpir, los miro a los ojos y voy asintiendo con la cabeza, con sonidos, con frases y con preguntas o respuestas para que ellos sepan que estoy atenta y no pensando en otra cosa".*

Se evidencian claramente las dificultades de los docentes para tener una escucha activa con sus estudiantes; aparecen influenciados por aspectos emocionales y prejuicios que les impiden escucharlos. Hay que notar, además, que estas condicionantes también son compartidas en la comunicación con pares.

Finalmente, en el tercer foro, enfocado en las barreras comunicacionales, se observan las dificultades para realizar una escucha activa con los alumnos, como muestra la siguiente cita:

*"...nuestra comunicación con los alumnos se ve quebrada, por las constantes faltas de respeto que algunos jóvenes ya han hecho tuyas y que les son tan comunes que ya ni se dan cuenta de ellas. Sin quererlo ellos mismos ponen ciertas barreras comunicacionales. Es cierto que nosotros somos los adultos y tenemos que entenderlos, pues ellos son los inmaduros y nosotros los maduros, pero nuestra labor es ardua, y seguimos los que realmente creemos en las mejoras". (Sandra Edelmira Aedo Rivera - sábado, 26 de septiembre de 2009, 19:52).*

Otro aspecto es la relación con los pares es el reconocimiento de prejuicios, como muestra la siguiente cita:

*"He aquí la parte más difícil para mí. Frente a ciertos colegas tengo una opinión negativa, prejuicios absurdos si se quiere (estoy siendo muy honesta) por lo tanto, cuando converso con ellos, a priori no le doy crédito, ni veracidad a lo que me dicen, sólo porque según yo, su capacidad profesional no les da autoridad para hablar de ciertos temas".(Vania Margot Saldivia Silva - jueves, 24 de septiembre de 2009, 14:33).*

Este resulta un foro muy intenso en declaraciones personales y sólo una de las intervenciones logra relacionar los conceptos del módulo



con otros módulos. A continuación reproducimos dicha intervención:

*"Las habilidades comunicativas y persuasivas son un signo distintivo de los líderes. Los líderes son por naturaleza encantadores en su trato con los demás, son retroalimentadores cálidos, por eso tienen seguidores, y logran alinearlos, comprometerlos e involucrarlos, haciéndolos interactuar positivamente en el desarrollo de sus proyectos, transformándolos en protagonistas de un trabajo en equipo exitoso que logra altos desempeños y metas"*(Jose Ariel Barrientos Gomez - miércoles, 23 de septiembre de 2009, 22:43).

Indudablemente, la escucha activa es un aspecto que los participantes reconocen que es necesario mejorar, ya que se identifican más con el rol de emisores de mensajes que como receptores.

Los contenidos del módulo y su forma de presentación favorecían la individualización de los contenidos y la reflexión personal, por ello, probablemente, se dan pocas oportunidades de intercambios de opiniones o la construcción de una comprensión más profunda y relacionada de los conceptos.

Del análisis de las dimensiones se evidencia que predomina la presencia social. Son variados los relatos que apoyan o ratifican opiniones sobre las dificultades de mantener una escucha activa en contextos escolares vulnerables, con alto ruido ambiental y escaso tiempo. Se deja manifiesto que el control emocional es un aspecto a mejorar. Esta comunidad, a juzgar por este módulo, se encuentra en un proceso de individualización y de relatos personales, que generan intervenciones de apoyo, pero no se avanza en la complejización de los conceptos. No se logra llegar al primer grupo de principios de la colaboración para la construcción de conocimientos.

#### **4.5.4. Gestión de la innovación**

En este módulo se publicaron cuatro foros. En el primero de ellos la discusión se centró en el concepto de innovación; en el segundo se presenta el caso de una innovación de una docente de historia; en el tercero se discute sobre el concepto de agente de innovación y en el cuarto y final sobre el rol de pegamiento o vitamina en sus respectivos



establecimientos.

Se publicaron cinco nuevos temas con doce intervenciones. La primera de ellas plantea dos aspectos centrales: las innovaciones están siendo impuestas a través de diferentes políticas públicas, lo que en algunas oportunidades ha generado resistencias. Las intervenciones siguientes se encuentran asociadas a las condiciones necesarias para implementar innovaciones. De acuerdo a la profesora que realiza la intervención, se requiere convencer y conseguir los apoyos necesarios. Las siguientes intervenciones se encuentran orientadas a profundizar en el concepto de innovación, y la primera característica que se enuncia es que esta sea significativa, lo que es definido en los siguientes términos:

*... "Cuando digo que una innovación sea significativa me refiero a que ésta haya producido una mejora, haya producido un cambio en la organización, ya sea para mejorar la enseñanza o para cambiar las tradiciones culturales del establecimiento, entre otras"* (Nancy Eloísa Alvarado Bahamonde - lunes, 12 de octubre de 2009, 03:20).

De esta intervención se desprenden dos características asociadas a la innovación, mejora y cambio. Finalmente, la intervención que cierra el foro plantea que las innovaciones son:

*... "una práctica o una acción nunca antes realizada por mí, nueva, que haya ejecutado en el contexto de mis clases de educación física o de las otras funciones que desempeño dentro de la escuela. Lo segundo que pensé fue en prácticas o acciones que hayan resultado **exitosas**, es decir que hayan logrado el objetivo para el cual fueron incorporadas. Y, finalmente, pensé en aquellas prácticas que dada su comprobada eficacia, se hayan mantenido en el tiempo como **elementos habituales** dentro de mi labor profesional" (13) .*

Los aportes al foro inducen a pensar que los docentes participantes tienen experiencia en la implementación de innovaciones y que



conocen sus características generales, entendiendo ideas centrales al concepto, por ejemplo mejora y cambio.

La consigna del segundo foro se desarrolla a partir de un caso de innovación, relatado por una docente, en que ocupa los cuatro roles de agente de cambio -Facilitador, Solucionar, Proveedor de Recursos y Catalizador-. Se realizan nueve aperturas de nuevos temas y trece intervenciones. En general, las intervenciones se desarrollan en el orden de desarrollo solicitado en la consigna, es decir, se analiza el caso relacionado la teoría con la implementación práctica que la docente realiza. No obstante, la mayoría de las intervenciones van más allá. La segunda intervención incluye el concepto de liderazgo, como se muestra en la siguiente cita:

*..."capacidad de liderazgo, pues persuade a ciertos colegas de manera estratégica para que éstos a su vez, convenzan a otros, los dirige asignando funciones, tomando decisiones en torno al tiempo" (Vania Margot Saldivia Silva - sábado, 17 de octubre de 2009, 19:35).*

Idea que es reforzada en algunas intervenciones posteriores agregándose planteamientos asociados a la evaluación de innovaciones, por ejemplo:

*"Muchas innovaciones o creaciones bien intencionadas y pertinentes se pierden al no contar con un seguimiento, control , evaluación o permanencia en el tiempo de sus creadores o de las personas que técnicamente tienen la responsabilidad de monitorearlas y ajustarlas de acuerdo a su rendimiento y a las evaluaciones que se deben realizan para determinar sus resultados e impactos" (Dante Antonio Berrios - domingo, 1 de noviembre de 2009, 21:46).*

Finalmente se continúa destacando la importancia del liderazgo y el establecimiento de redes entre los colegas como estrategia de apoyo a la innovación.

En el desarrollo de este foro se evidencia que los docentes cuentan con



experiencia en la implementación de innovaciones e identifican que para su éxito es imprescindible el liderazgo y el apoyo en la implementación, tanto de los pares como de las autoridades de su establecimiento.

El tercer foro problematiza sobre los diferentes roles de los agentes de cambio. Se realizaron once aperturas de nuevos temas, los que gatillaron trece respuestas. La mayoría de las intervenciones plantean sus preferencias por algunos de los roles del agente de cambio, justificando su elección. El concepto de liderazgo es planteado en las intervenciones iniciales, como se muestra en la siguiente intervención:

*"En la actualidad es determinante un liderazgo transformacional, dada la dinámica en que los procesos educativos se desenvuelven y el avance tecnológico, el desarrollo de mejores prácticas de gestión, la globalización que nos conecta con la innovación en todo el mundo, entre otras razones, para no dar tanta lata, y como dices tu, dejar de lamentarnos tanto... y ser prácticos y ejecutivos"* (José Ariel Barrientos Gómez - lunes, 19 de octubre de 2009, 16:55).

Posteriormente se realizan intervenciones que se relacionan con las dificultades de proponer innovaciones y sus potenciales soluciones, como se muestra en la siguiente cita:

*..."No eres la primera persona que se resta a participar o a innovar para no pasar a llevar susceptibilidades de las (os) más antiguas, en todos los colegios te vas a encontrar con personas que no les agrada que la que llegó aporte con ideas innovadoras, que sea más creativa, que sea más profesional. Pero, eso no te debe importar. Pasé por lo mismo hace años, pero hice lo contrario que tú, al final tuvieron que reconocer que yo era así, no era que quería destacarme o tratar de ser mejor que ellas, si no que mi formación era esa y que amaba mi trabajo"* (Sandra Edelmira Aedo Rivera - jueves, 22 de octubre de 2009, 23:03).

Finalmente, la innovación es vista como una necesidad de las



organizaciones escolares y de los actores educativos en general.

El cuarto foro, y de cierre, problematiza sobre los conceptos de vitamina o pegamento. Se realizan seis aperturas de nuevos temas y dieciséis intervenciones. En todas ellas se plantea la elección entre el rol de vitamina y pegamento. A lo largo del foro se representan intervenciones que grafican las resistencias al cambio:

*"En mi escuela pasa algo muy particular: la estrategia de cambio es condenada a muerte antes de ser implementada y ejecutada. A pero si eso ya lo hicimos y no resultó, o, con estos niños no se puede hacer eso, o, a estos niños no les interesa, si lo único que quieren es "joder", son frases recurrentes cuando se menciona alguna forma nueva de abordar ciertos temas" (Vania Margot Saldivia Silva - sábado, 7 de noviembre de 2009, 16:11).*

En otras intervenciones se asocia el concepto de pegamento al de escucha activa, como se evidencia en la siguiente cita:

*... "Me gusta reunirme con mis colegas a cualquier hora posible, principalmente el desayuno, conversar y conocerlos, creo es la hora del día donde no está con más energía y deseos de hablar, compartir como se sintió el día anterior y como se va sintiendo día a día, que cosas le molestan y quisiera mejorar y como uno se sienta entre colegas y amigos todos espontáneamente colaboran con soluciones, uno trata de apoyar al otro si es amigo y se encuentra en una misma situación, existe la empatía y escucha activa, ver soluciones a los problemas, me gusta escuchar atentamente a mis colegas cuando el tema podría llegar a ser un proyecto interesante" (Midzila fabiola Silva Fernandez - domingo, 1 de noviembre de 2009, 09:18).*

Con esta intervención se refleja la interrelación entre ambos conceptos y una comprensión más acabada de la metáfora presentada:

*"Diríamos que en general ambos se alternan y complementan, en forma cíclica, en el rol de agente de cambios que los docentes asumimos en nuestra comunidad, ya que decididamente el*



*liderazgo entre pares orientado a la mejora de los aprendizajes, está significativamente vinculado a la innovación, tanto en la didáctica, en las estrategias de aprendizaje, en el uso de los recursos que la modernidad proporciona, así como en las modalidades de liderazgo ejercido, entre otros factores"* (José Ariel Barrientos Gómez - lunes, 26 de octubre de 2009, 20:44).

Del trabajo de los foros se evidencia que los docentes han implementado innovaciones y conocen las dificultades y algunas estrategias para enfrentarlas. El proceso de construcción de conocimiento se da en el nivel uno, ya que se evidencia una mejora permanente en la calidad de las ideas así como en su coherencia. Esto se expresa en las intervenciones que relacionan conceptos de módulos anteriores con los trabajados en éste. El nivel uno de colaboración se relaciona muy bien con el bajo número de intervenciones asociadas a la presencia cognitiva.

#### **4.5.5. Gestión del tiempo**

Este módulo es el de menor duración temporal, razón por la cual sólo se publican dos foros. En el primero se discute cómo se distribuye el tiempo en el ámbito escolar y cómo se puede distinguir entre lo urgente y lo importante. Se publican seis nuevos mensajes con veinte intervenciones asociadas.

De las intervenciones se deduce que la actividad que más tiempo consume es la planificación clase a clase:

*"Sin duda que el tiempo que dedico a planificar clase a clase es la mayor inversión. Como hago clases de 1º a 8º, son muchas y ese proceso es agotador. Además que se debe incorporar adecuaciones curriculares para los alumnos en situación especial, actividades del plan de mejora, etc. Mi actividad frente a curso es donde mayor cantidad de tiempo invierto, pero se me hace menos cansador, porque me agrada, y el tiempo se pasa rapidito"*

Esta opinión es compartida por otros docentes participantes del foro. También se presenta como una problemática las tareas administrativas emergentes, el reemplazo de docentes ausentes y las situaciones



emergentes con los alumnos:

*(las situaciones emergentes) "guardan relación con el incumplimiento de los alumnos en cuanto a las reglas y normas establecidas en el reglamento de convivencia escolar, además de los incumplimientos en el desarrollo de actividades pedagógicas, tareas y controles escritos u orales, lo que redundará en un bajo rendimiento académico de los alumnos".*

Se evidencia que los docentes perciben el tiempo como escaso y que una de las tareas fundamentales asociadas al tiempo es la planificación clase a clase, no obstante reconocerlo como valioso para su desempeño en el aula. Otras actividades que impiden una mejor gestión del tiempo son las tareas administrativas, reemplazo de docentes y gestión de alumnos con incumplimientos.

El segundo foro se relaciona con evidenciar los aprendizajes desarrollados en el módulo. Se abren dos nuevos temas con nueve intervenciones, los que se encuentran enfocados en reconocer la importancia de diferenciar entre lo importante y lo urgente y, el segundo, en la preparación de las reuniones.

Varias intervenciones finales se asocian a reconocer el valor general que los participantes le dieron al curso.

Del análisis de las dimensiones se evidencia, en forma concurrente con los otros módulos, el bajo número de intervenciones docentes en la dimensión cognitiva. Esto implica un bajo nivel de colaboración en la construcción de conocimiento, de acuerdo a lo presentado en el marco teórico.

#### **4.6. Conclusiones generales**

Las conclusiones que se entregan a continuación se presentan en tres secciones separadas. La primera analiza los resultados de los cinco módulos para las tres categorías de análisis -presencia social, cognitiva y docente-. La segunda sección analiza los resultados de los módulos, en vista de la construcción de conocimiento, y finalmente se realiza una lectura integrada de ambos resultados.

Para cada módulo se analizaron las intervenciones de los participantes y del tutor, las que se clasificaron de acuerdo a las dimensiones de



presencia social, cognitiva y docente en sus indicadores específicos. La siguiente tabla resume el número total de intervenciones por cada módulo.

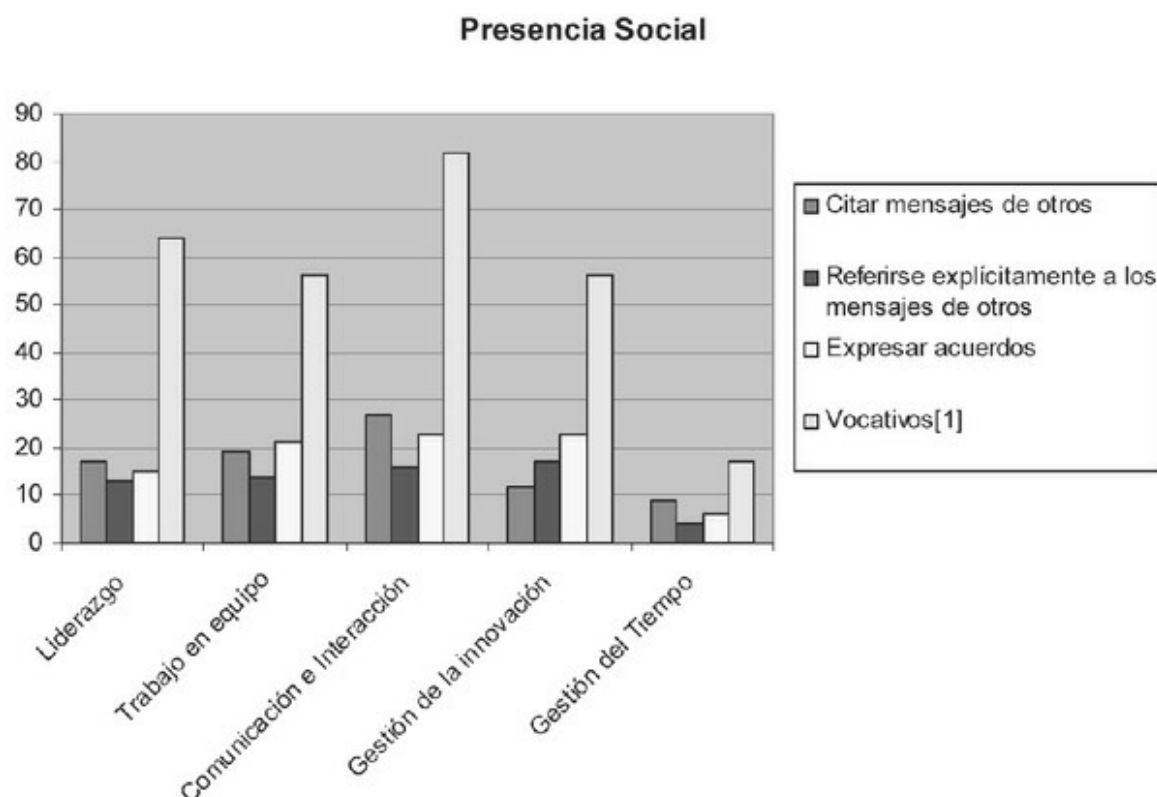
<b>Liderazgo</b>	<b>Trabajo en equipo</b>	<b>Comunicación e Interacción</b>	<b>Gestión de la Innovación</b>	<b>Gestión del tiempo.</b>
171	162	233	168	67

**Tabla 1:** Total de Intervenciones por módulo

El módulo que reúne la mayor cantidad de intervenciones es el módulo de Comunicación e Interacción, y el que menos el de gestión de tiempo, lo que se puede explicar porque este modulo fue más breve temporalmente que los otros.

Si analizamos los resultados por dimensión, presencia social reúne en total 511 intervenciones, presencia cognitiva 48 y 242 la dimensión presencia docente. Indudablemente, la dimensión de presencia social es la que reúne la mayor cantidad de intervenciones. El siguiente gráfico muestra que, en la dimensión presencia social, la mayor parte de las intervenciones se encuentran asociadas al indicador de vocativos en el módulo de comunicación-interacción. También observamos que los otros tres indicadores se encuentran descendidos en todos los módulos. Es interesante hacer notar que en todos los módulos el indicador "Referirse explícitamente a los mensajes de otros" es el que presenta menor número de intervenciones.

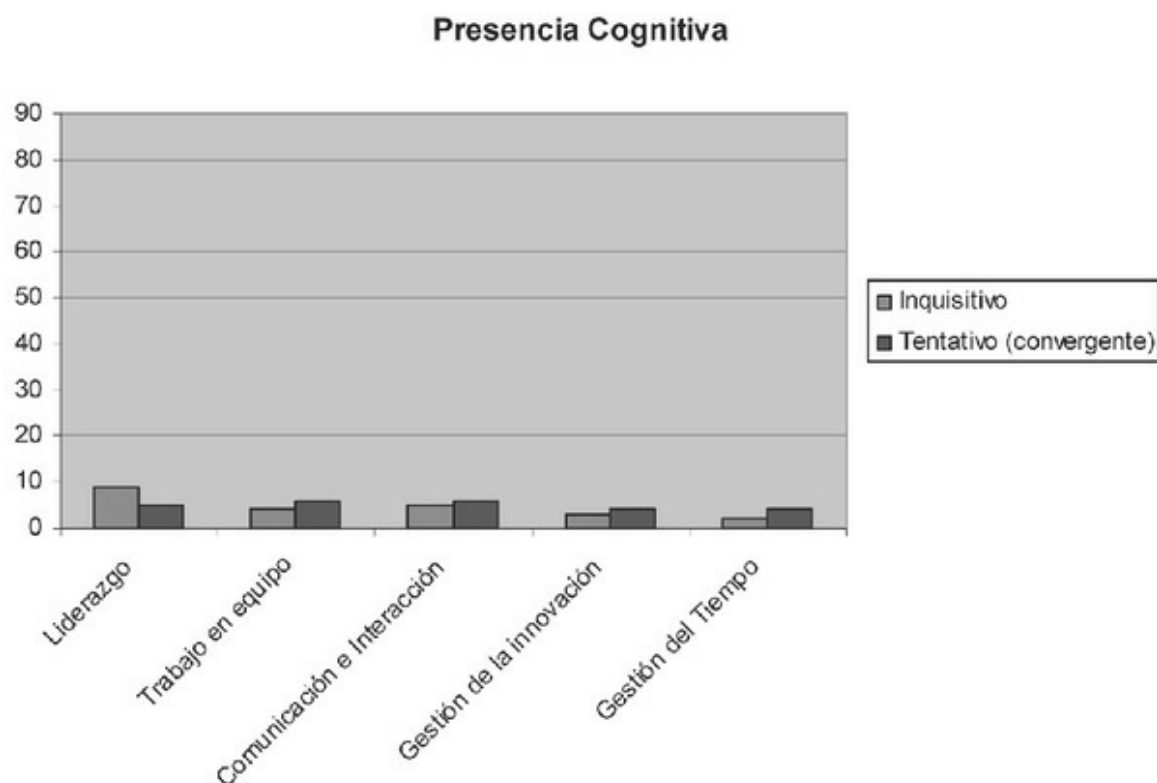




**Gráfico 1:** Intervenciones relativas a Presencia social

En la dimensión presencia cognitiva se analizaron sólo dos indicadores, lo que de alguna forma puede explicar el bajo número de intervenciones analizadas globalmente y por módulos. El siguiente grafico evidencia el bajo número de intervenciones.

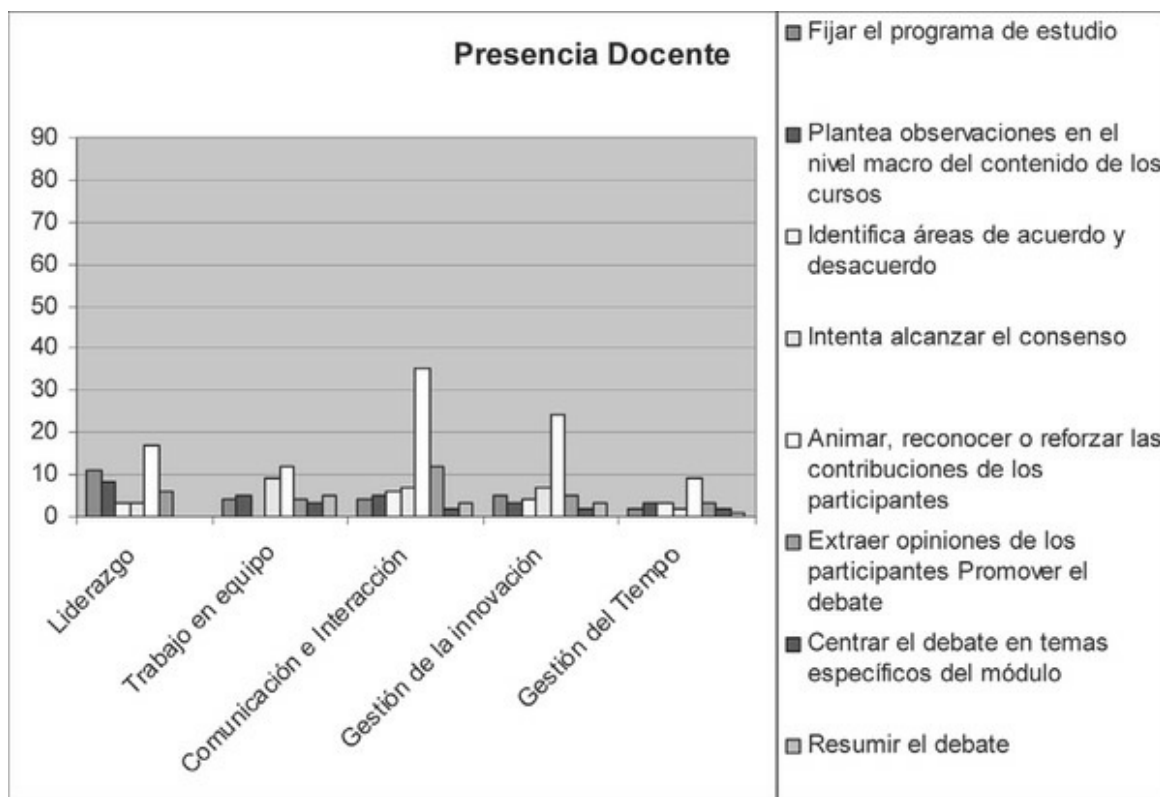




**Gráfico 2:** Intervenciones relativas a Presencia Cognitiva

En relación a la dimensión presencia docente, se realizaron 242 intervenciones entre los cinco módulos, de las cuales 74 corresponden la módulo de Comunicación e Interacción, 53 al de gestión de la Innovación, 48 al de liderazgo, 42 al de trabajo en equipo y 25 al de gestión del tiempo. El siguiente gráfico muestra la distribución de las intervenciones:





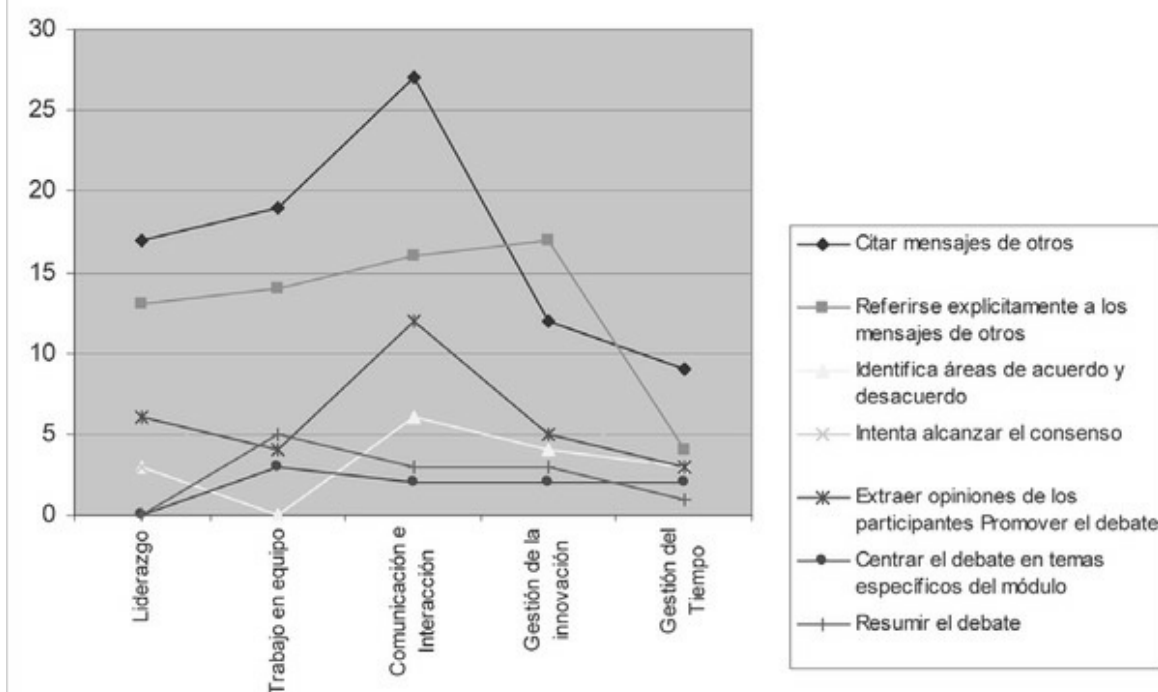
**Gráfico 3:** Intervenciones relativas a Presencia Docente

Podemos evidenciar que el indicador "Animar a, reconocer o reforzar contribuciones de los participantes" es el que reúne la mayor cantidad de intervenciones, especialmente en el módulo de Comunicación e Interacción. El indicador "centrar el debate en temas específicos del módulo" es el que reúne menor cantidad de intervenciones. En general las intervenciones asociadas a esta dimensión son pocas.

Si seleccionamos algunos de los indicadores que mejor pueden contribuir a crear una comunidad de conocimiento, y graficamos las intervenciones realizadas, observamos que los indicadores asociados a generar discursos textuales a partir de las opiniones de otros son los mas descendidos. Podemos suponer que para este grupo, y a lo largo del curso, generar debate es difícil. Y que es más difícil aún hacerlo en torno a temas más específicos de los contenidos, como se observa en la curva del siguiente gráfico:



### Comparación Presencia Social, Cognitiva y Docente asociados a construcción de conocimiento.



**Gráfico 4:** Intervenciones relativas a Presencia Cognitiva

Resumiendo, de las intervenciones publicadas en el foro se evidencia gran interés de los participantes de establecer interacciones sociales, pero no logran dar el paso para interacciones centradas en los contenidos y en su debate, tanto a nivel marco como específico.

Las intervenciones de los foros también se analizaron en referencia al contenido desarrollado, identificando cómo se conformaban en una red que permitiera generar conocimiento en la comunidad de aprendizaje creada. Del análisis de los diferentes foros de los módulos, se pudo evidenciar que la colaboración para construir conocimiento se desarrolló fundamentalmente en el nivel 1. Es decir, se logró, en general, que los conceptos analizados en los diferentes módulos fueran trabajados entre los participantes para mejorar la calidad, coherencia y utilidad de las ideas en sus contextos laborales. En la mayor parte de los foros se encuentran reiteradas referencias y ejemplos de los conceptos en sus contextos laborales, aunque no se logran identificar los principios generales o relaciones más específicas entre los conceptos trabajados en los diferentes módulos y las que se establecen son más bien de carácter general. Concurrentemente con lo anterior,



llama la atención, especialmente en el módulo de comunicación e interacción, el que las intervenciones relacionan el contenido del curso con sus experiencias personales, especialmente en la relación con los alumnos y con los pares.

Indudablemente, durante el desarrollo del curso se crea entre los participantes un clima de confianza y de apoyo, es decir, una presencia social importante del tutor y de los participantes, que permite realizar intervenciones que apoyan la permanencia en el curso y superar dificultades asociadas a la gestión individual del tiempo para mantenerse en él. Esta base de presencia social no está acompañada de la presencia cognitiva que potencia las relaciones de reflexión y desarrollo de conocimiento en la comunidad, lo que implica que sólo se logra trabajar los conceptos y contextualizarlos, pero no reconocer los principios y realizar generalizaciones entre ellos.

Esta dificultad de pasar de la presencia social a la presencia cognitiva ya ha sido evidenciada por la bibliografía,

*..." Los investigadores han llegado a la conclusión que llevar a los alumnos desde el compartir e intercambiar ideas hasta la construcción de conocimiento es una tarea costosa. Los alumnos están más dispuestos a compartir ideas, pero no a profundizar el conocimiento a través del debate" (Silva y Gros <sup>(14)</sup> 2007)*

Esta es una conclusión interesante, ya que en el contexto laboral de los docentes es difícil encontrarse con comunidades de reflexión, lo que, unido a lo contingente y novedoso que resultaron los contenidos del curso, permiten explicar en parte los resultados obtenidos.

## **REFERENCIAS**

Alonso F.; López, G.; Manrique, D. y Viñes, J. (2005). An instructional model for web-based e-learning education with a blended learning process approach. *British Journal of Educational Technology*. Vol 36 Nº 2, pp. 217-235.

Bereiter, C. (2002). Designe research for sustained innovation. Cognitive studies. *Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society*, 9, 321 - 327.

Cataldi, Z.; Figueroa, N.; Lage, F.; Graus, G.; Britos, P. y García



Martínez, R. (2005). El rol del profesor en la modalidad de b-learning tutorial. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de educación Superior y Nuevas tecnologías.

Garrison, D.R. y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el Siglo XXI. Investigación y Práctica*. Barcelona: Octaedro.

Meneses, G. (2007). Ntic, interacción y aprendizaje en la universidad. Universitat Rovira i Virgili. Tesis doctoral. ISBN: 978-84-691-0359-3/DL: T.2183-2007

Sánchez, J. (200) Condiciones para el desarrollo de comunidades de construcción de conocimiento con el soporte del Knowledge Forum en entornos de Educación Superior. Tesis Doctoral de la Universidad de Barcelona.

Scardamalia, M (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. In B. Smith (Ed.). *Liberal education in a knowledge society* (67-98). Chicago: Open Court.

- 
- (1) VAE: Validation des acquis de l'expérience, Francia; Proyecto ERA: Evaluación Reconocimiento y Acreditación, España; Las NVQ: Nacional Vocational Qualifications, Inglaterra, APL: Accreditation of Prior Learning, Reino Unido, Finlandia.

[Ver Texto](#)

- 
- (2) Ídem.

[Ver Texto](#)

- 
- (3) Entre otros aspectos, podemos destacar la existencia de un mercado laboral caracterizado por un fuerte sector primario y, dentro de este, el subsector pesquero, así como un sector industrial de considerable importancia, en el que la manufactura alimenticia es uno de las actividades más fuertes en cuanto a número de trabajadores y de grandes empresas.

[Ver Texto](#)

- 
- (4) El hombre suele ocupar la mayor parte de los contratos en el sector pesquero, mientras que las mujeres son mayoría en la manufactura alimenticia (Rego Agraso, 2009).

[Ver Texto](#)

- 
- (5) Con esto no queremos afirmar que no sea necesaria la instauración de un ciclo de grado medio de industrias alimentarias en este territorio comarcal, sino que, dada la tradición existente en el mismo, una gran parte de estas mujeres trabajadoras podrían acceder a la cualificación mediante la certificación de los aprendizajes que han adquirido en su trayectoria profesional.



- (6)** Nos referimos a la Orden del 01 de septiembre de 2009, por la que se convocan unidades de competencia y plazas para el reconocimiento, evaluación, acreditación y certificación de la competencia profesional (DOG 30.10.2009).

---

[Ver Texto](#)

- (7)** La persona en cuestión, será seleccionada entre el personal técnico habilitado (con 4 años de experiencia en el sector profesional correspondiente y la superación de un proceso de formación específica).

---

[Ver Texto](#)

- (8)** La base legal existente para ello vuelve a ser el R.D. 1224/2009, del 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral (BOE 25.08.2009)

---

[Ver Texto](#)

- (9)** Competencias establecidas en el Decreto 116/2000, del 27 de abril, por el que se establece el currículum del ciclo formativo de grado medio correspondiente al título de Técnico en Conservería vegetal, cárnica y del pescado (DOG 25.05.2000)

---

[Ver Texto](#)

- (10)** Artefactos culturales.

---

[Ver Texto](#)

- (11)** a). Interacción profesor estudiante: Es este ámbito se encuentra la presencia cognitiva y social del docente. b). Interacción entre estudiantes: Es particularmente beneficioso entre adultos que comparten las mismas preocupaciones profesionales. También permite orientar estratégicamente las interacciones en que los participantes se encuentran más interesados de participar. Se evidencia la presencia cognitiva y social de los participantes. c). Interacción estudiante - contenidos: La interacción con los contenidos en sus diversas formas de representación, "artefactos Culturales " u "objetos de Aprendizaje", se encuentran disponibles para los alumnos en una diversidad de formatos, lo que les permite interactuar directamente con el y no, como sucede en las sesiones presenciales tradicionales, interactuar a través del docente. d). Interacción entre docentes: Las oportunidades de interacción de docentes, y las invitaciones a foros virtuales con los alumnos, son algunas de las oportunidades que abren las Tic para fortalecer las interacciones entre los docentes y e). Interacción entre contenidos: Los objetos de aprendizajes actualmente creados han permitido la creación de bases de datos clasificables y ordenables en base a sus características distintivas y a sus etiquetas.

---

[Ver Texto](#)

- (12)** Garrison y Anderson utilizan el termino de comunidad de investigación.

---

[Ver Texto](#)



**(13)** La negritas son originales de la intervención en el foro.

---

[Ver Texto](#)

**(14)** Silva,J y Gros,B. (2007). Una propuesta para el análisis de interacciones en un espacio virtual de aprendizaje para la formación continua de docentes. Revista electrónica Teoría de la educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la información.

---

[Ver Texto](#)







# La autoformación en la Administración y la empresa

## 1. **MODELO DE RECURSOS AUTOFORMATIVOS, POSIBILIDADES Y LÍMITES**

**Reflexión sobre los diseños y los usos en la formación semipresencial y en línea de la Dirección de Servicios de Formación Diputación de Barcelona.**

*Marta Chiné Labrador*

*Dirección de los Servicios de Formación. Diputación de Barcelona*

### **1.1. MARCO DE REFERENCIA**

El presente texto pretende realizar una aproximación a lo que podrían ser los rasgos generales de la oferta formativa *on-line* orientada a la autoformación, teniendo en cuenta que estos recursos tienen que estar alineados y relacionados con la oferta formativa \_utorizaci (*on-line* y/o semipresencial) en tanto que son modelos de formación complementarios.

Se trata de una mirada focalizada en las necesidades y la experiencia práctica de la Dirección de los Servicios de Formación (DSF) de la Diputación de Barcelona que surge a partir del perfil de sus destinatarios, de las necesidades formativas a cubrir y de los diferentes entornos de uso.

El enfoque nace de la necesidad de que los usuarios puedan acceder a dos tipos de oferta formativa:

- Por una parte, los **recursos *on-line* orientados a la autoformación y actualización permanente** o recursos autoformativos (en adelante RAF). Éstos tendrán que ser recursos de libre acceso y con la posibilidad de consulta puntual, en función de una necesidad concreta en el desarrollo de una tarea profesional.
- Por otra parte, un abanico de **cursos de impartición *on-line* semipresencial**, programada y diseñada en torno a un modelo de tutorización. Cursos vinculados al desarrollo de las competencias de profesionales de diversas instituciones, a las demandas de formación puntual para perfiles profesionales específicos, a programas con



certificación, etc.

En este documento, **centrado en los recursos autoformativos**, se relata el proceso de análisis y las bases metodológicas que hemos utilizado para poder abordar el diagnóstico y diseño de materiales orientados a la autoformación en el contexto de la DSF. Se trata así de una recopilación ordenada de documentación de trabajo.

### **De la autoformación a la formación tutorizada, dos modelos complementarios**

Partimos de la idea que de la información al conocimiento, de la teoría a la práctica, etc. hay un salto cualitativo importante. Entendemos que este salto se da mediante procesos de enseñanza-aprendizaje y también de experimentación y de puesta en práctica. En función de la complejidad de aquello en lo que queremos ser competentes, los niveles de profundidad y de consecución variarán y por lo tanto tendremos que buscar los mejores instrumentos y estrategias para conseguirlo.

Podríamos resumir con el siguiente cuadro cómo el aprendizaje se puede hacer más complejo y significativo si la capacidad de feedback y de interacción es más alta.



**Figura 1.** Significación de los aprendizajes en función del modelo de impartición.

En este sentido, las diferentes modalidades de formación *on-line* tienen sus ventajas y condicionantes. Condicionantes que se han de



tener en cuenta si se quiere una correspondencia entre el objetivo que marcamos y lo que realmente podremos aprender.

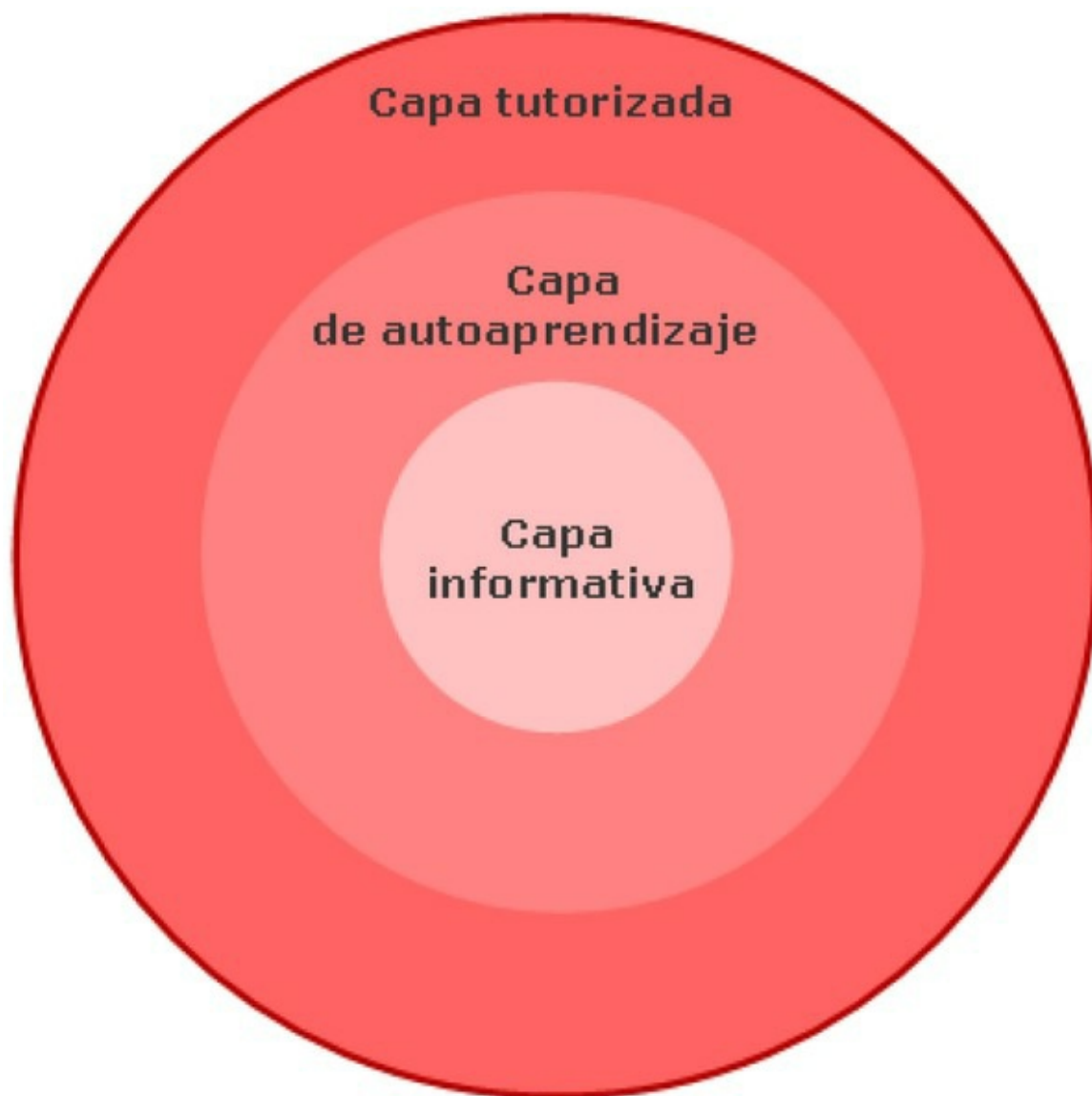
Aunque los modelos de autoaprendizaje y el tutorizado tienen muchas posibilidades metodológicas y será clave cuál o cuáles proponemos para obtener el máximo provecho, algunos de los condicionantes comunes a ambos son por ejemplo:

- La capacidad y calidad del feedback (retroalimentación al alumno o usuario) que la formación *on-line* puede garantizar para que el usuario supere su techo de conocimiento inicial.
- La interacción del usuario con el medio y con otras personas siempre mediada por la tecnología y con el predominio de la comunicación escrita (en la administración pública predomina este canal aunque existen otras herramientas de amplia difusión que permiten otros tipos de comunicación).
- La dificultad de obtener *on-line* evidencias de aprendizaje en competencias actitudinales y procedimentales.
- Los usuarios han de tener actitudes, herramientas y estrategias de aprendizaje para tener éxito en la formación a distancia: cierto grado de alfabetización digital (ofimática, Internet, TICs...), autodisciplina, proactividad para resolver problemas individualmente, estrategias de aprendizaje (técnicas de estudio), buen nivel de expresión escrita, motivación, acceso a Internet...

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, se propone un modelo donde los **recursos para la autoformación** (RAF) se puedan consultar de manera autónoma pero también puedan funcionar como contenidos de aprendizaje dentro de acciones formativas tutorizadas para alcanzar unos determinados conocimientos.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos concebir las acciones formativas *on-line* como un **conjunto de capas complementarias** (informativa, autoformativa, y tutorizada) con el fin de facilitar:





El acceso a la información de forma rápida y cómoda.

- La posibilidad de incorporar pequeñas acciones de autoformación en el momento que se necesita o se tiene el interés y acceder a recursos de formación de forma autodidacta.
- La posibilidad de acceder a una propuesta de formación específica y con un nivel de profundidad y complejidad que requiera de la interacción y comunicación con el grupo y con los tutores docentes, más allá de acciones autoformativas.

Esta mirada de las acciones formativas por capas, implica necesariamente que cada capa tenga unos objetivos, un tratamiento, un diseño y un abordaje diferente en función del grado de aprendizaje



que buscamos.

El potencial y la capacidad de generar aprendizaje de cualquiera de las capas dependerá fundamentalmente de:

- El diseño y las estrategias escogidas.
- Del modelo de impartición escogido (autoformación, tutorizado, a distancia, semipresencial...).
- De los recursos multimedia que se utilicen y de la función que se les dé.
- Grado de interacción entre el alumno y el medio.
- El presupuesto y calendarios para desarrollar materiales de más o menos complejidad.

## **1.2. PROPUESTA PARA LA MODALIDAD DE AUTOFORMACIÓN ON LINE**

Esta modalidad se concibe para que los usuarios puedan acceder a unos conocimientos, instrumentos e informaciones que pueden necesitar mientras están ejerciendo su trabajo y que no requieren de procesos de formación complejos con la finalidad de generar un conocimiento básico.

Partimos de la base que se trata de **recursos** que el usuario busca y utiliza cuando tiene una necesidad de información o de autoformación ya sea por una motivación personal o profesional.

**Recursos: informativos y autoformativos. Tratamientos didácticos diferenciados**

En un primer momento, la cuestión a resolver es: ¿cuándo necesito aplicar una capa autoformativa? ¿Cuándo es suficiente con una capa informativa?

Esta decisión es fundamental con el fin de optimizar los recursos. Por lo tanto, tiene que haber una decisión consciente del objetivo y la finalidad de hacer un material autoformativo o simplemente hacer un material informativo.

A continuación, se listan algunos aspectos que pueden ser de ayuda para ubicar los recursos en la vertiente más informativa o autoformativa.



Recurso informativo	Recurso de auto-aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientado a la consulta puntual</li> <li>• Información susceptible de ser actualizada</li> <li>• Ha de estar accesible. Debe ser fácil de encontrar y acceder.</li> <li>• Ha de permitir ampliar conocimientos pero no es central en las necesidades de formación de los usuarios.</li> <li>• Recursos que provienen de otras fuentes (webs, documentos...)</li> <li>• La información por si mismo tiene recursos y elementos suficientes como para que pueda comprender.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La información por si misma no genera recursos suficientes como para que se pueda integrar y comprender.</li> <li>• Requiere de un grado de conceptualización alto.</li> <li>• Implica cierto grado de competencia conceptual, procedimental y actitudinal.</li> <li>• Requiere de una ejercitación para lograr una habilidad o destreza.</li> <li>• Se requiere de una guía o de un hilo conductor para poder generar aprendizaje.</li> <li>• Forma parte de la oferta formativa: puede ser la base o nivel básico de una formación tutorizada o semipresencial más adelantada o experta.</li> <li>• No es tan relevante la información "actualizada" como entender el procedimiento y fundamento que la sustenta.</li> <li>• Requiere de un grado de aplicación o de toma de decisiones.</li> </ul>

**Figura 2.** Características del recursos informativos y de autoaprendizaje.

Teniendo en cuenta las diferentes vertientes podríamos establecer tipos de tratamientos diferenciados para los recursos informativos y para los recursos autoformativos (RAF):

- **Recursos informativos.** Se podrían encontrar dos situaciones diferentes:

\* Los que **no necesitan ningún tratamiento** antes de ser publicados.

\* Los que **requieren un tratamiento editorial y didáctico** con la finalidad de potenciar al máximo la comprensión lectora pero no necesitarían actividades interactivas, por lo tanto se quedarían en una capa informativa tratada didácticamente. Este tratamiento incluiría un tratamiento gráfico, tratamiento editorial y didáctico del texto (por ejemplo: incorporación de resúmenes, ideas fuerza, frases lupa, ilustraciones, etc.), la organización de la información, la optimización para la impresión, etc.

- Los **RAF**, requerirán de un diseño didáctico, de actividades y de estrategias para alcanzar competencias uno objetivos formativos. Evidentemente, también incorporarán recursos informativos.



Este cuadro sintetiza las características de los diferentes recursos en función de las capas que les aplicamos.

	Enfoque del diseño	Tipos de actividad	Comunicación/ Interacción	Entorno de formación
Capa Informativa	<b>Sin tratamiento</b> Consulta individual. Libre acceso.	No hay.	Interacción con el recurso.	No hay.
	<b>Con tratamiento</b> didáctico, editorial y gráfico. Aprendizaje individual. Estrategias didácticas (comprensión lectora). Libre acceso.	No hay.	Interacción con el recurso.	No hay.
Capa de autoaprendizaje	Aprendizaje individual. Estrategias didácticas (procesos básicos) Libre acceso.	Actividades de autoaprendizaje.	Interacción mediante las actividades del recurso.	Puede ser el propio recurso, pero también un aula virtual sin herramientas de comunicación.
Capa Tutorizada	Aprendizaje en entorno grupal. Estrategias de enseñanza/aprendizaje (procesos complejos). Calendario y programación. Destinatario específico.	Actividades de autoaprendizaje. Actividades tutorizadas: individuales y grupales.	Interacción y comunicación con el tutor, con el grupo de iguales e interacción con los recursos.	Aula virtual.

**Figura 3.** Características de los diferentes recursos en función de las capas.

### **1.3. MARCO BÁSICO DE DISEÑO DE UN RECURSO AUTOFORMATIVO**

En el marco de la experiencia de trabajo que estamos describiendo, y con el intento de asentar las bases de diseño planteamos diferentes aspectos a definir y establecer en estas bases:

- Finalidades de los recursos autoformativos
- Características de la modalidad autoformativa
- Elementos de diseño didáctico

\* Objetivos formativos/competencias.



- \* Enfoque metodológico
- \* Estrategias didácticas
- \* Secuencias didácticas orientadas a la autoformación
- \* El sistema de evaluación

Hacemos énfasis en que estos elementos se enmarcan dentro de la experiencia práctica de la Dirección de los Servicios de Formación de la Diputación de Barcelona, no queriendo ser una relación exhaustiva o cerrada.

### **1.3.1. Finalidades de los recursos autoformativos**

Todos los RAF tendrían que cumplir con estas tres finalidades:

1. Generar un aprendizaje hasta el nivel de competencia máximo que con este modelo se pueda alcanzar.
2. Ser una fuente de consulta y acceso a conocimiento, instrumentos e información.
3. Motivar y estimular la formación *on-line autorizada*.

### **1.3.2. Características de la modalidad autoformativa**

Como punto de partida, las características básicas son:

- **Autoaprendizaje y autorregulación:** implica actividad individual del usuario para alcanzar unos objetivos mediante interacción con los materiales y la realización de actividades con feedback predeterminado.
- **On-line:** Para acceder al curso tiene que estar conectado en Internet y cumplir con los requerimientos técnicos establecidos.
- **Acceso abierto:** A estos cursos se podrá acceder en abierto sin necesidad de matriculación previa.
- **No certificación:** la realización en abierto, sin seguimiento de las acciones del usuario, no se certificará.
- **Relación con otras acciones formativas \_utorizadas:** Los RAF pueden formar parte de itinerarios formativos \_utorizadas (a distancia o semipresenciales). En este caso garantizarían aprendizajes en niveles básicos y serían complementarios.
- \* **Sistema de seguimiento:** Si se incorporan dentro de acciones



formativas \_utorizadas certificadas, se activarán los sistemas de registro de seguimiento de la actividad del alumno.

\* **Destinatario:** es necesario definir el destinatario a quien va dirigido el RAF en tres aspectos fundamentales:

- Colectivo a quién va dirigido
- Temática
- Competencia

- **Corta duración:**

\* Recursos de 1 a 2 horas de dedicación del usuario.

\* Recursos de 3 a 4 horas de dedicación del usuario.

**Observaciones**

**En lo referente a la descripción de destinatario:** esta información sistematizada debe garantizar que el usuario pueda encontrar el recurso y discriminarlo de otros.

**En lo referente a la duración:** Si hay objetivos formativos que requieren más larga duración, siempre se pueden hacer conjuntos de RAF de corta duración para lograr un objetivo más amplio. La durada de un RAF se ajustará en cada caso, pero no se debería perder de vista el objetivo de crear recursos de corta duración que implica:

- Asegurar que la persona está atenta y concentrada y que la actividad pueda empezarse y acabarse con el mínimo de interrupciones. Más tiempo de atención implica un riesgo considerable en pérdida de motivación.
- Que la información sea sintética y oriente a la actividad del usuario, y no únicamente a la lectura.

**1.3.3. Elementos del diseño didáctico**

Establecer el marco del diseño pasa por crear unos lineamientos para asegurar un producto final con un abordaje pedagógico y un estilo acorde a la orientación establecida. Plantearemos ideas sobre los elementos fundamentales.

**1.3.3.1. Objetivos formativos/competencias**

La metodología de diseño variará en función de si establecemos



objetivos formativos o competencias.

- **Si se establecen objetivos formativos:**

- Se pueden trabajar diferentes contenidos (actitudinales, procedimentales y conceptuales) por separado.
- Cada objetivo puede trabajarse de forma disociada del resto.
- Los aspectos actitudinales o de proceso se pueden lograr hasta un grado de conocimiento alto pero con un grado de aplicación limitado.

- **Si se establecen competencias** (entendidas como ser capaz, conocer, saber hacer y aplicar en una situación concreta), los objetivos han de ir dirigidos hacia una acción o proceso concreto. Se logran de forma integrada en una acción.

Diseñar por competencias entendidas como "ser capaz en ..." es complejo y en modelos autoformativos la parte actitudinal y de proceso no suele quedar bien resuelta. Por lo tanto, es habitual trabajar por objetivos formativos con un grado de interrelación importante y orientados dentro de lo posible a una competencia compleja. En este caso, se trataría de hacer el camino del medio entre los dos planteamientos. Independientemente del planteamiento, es importante que el centro sea la actividad de alumno y la coherencia entre el que se declara y lo que se aprende realmente.

#### **1.3.3.2. Enfoque metodológico**

En cuanto al enfoque metodológico, planteamos dos modelos a decidir según las características de cada RAF. Son modelos que no son excluyentes y se pueden alternar en una misma acción formativa. Es importante tener en cuenta que el enfoque por el que se opte comportará un planteamiento diferente de las secuencias de contenido.



Centrada en el usuario	Centrada en los contenidos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se diseña pensando en las actividades que tiene que hacer el alumno para aprender a hacer.</li> <li>• Los contenidos están al servicio de la acción.</li> <li>• Orientada al proceso, a la relación entre el conocimiento y su aplicación.</li> <li>• Se parte de retos, problemas, o situaciones para resolver.</li> <li>• El contenido más conceptual o teórico aparece en función de lo que necesita al usuario para tomar decisiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se diseña a partir de un temario a seguir y alcanzar.</li> <li>• Las actividades están al servicio del temario o contenido teórico.</li> <li>• La dinámica es acceder a una información, hacer actividades de comprensión, ejercitación o resolución de alguna problemática.</li> </ul>

**Figura 4.** Enfoques metodológicos en el diseño de un RAF.

La mirada metodológica nos marcará las estrategias didácticas. Éstas nos determinarán la secuencia. La coherencia entre estos tres elementos son las llaves del diseño didáctico.

#### **1.3.3.3. Estrategias didácticas**

En función de los objetivos o competencias y de la metodología escogeremos unas estrategias didácticas u otras que serán las que nos ayudarán a concretar la secuencias (es decir, en qué orden el usuario hará unas tareas o actividades concretas por lograr los objetivos o competencias del curso). Cuanto más compleja es la competencia, el material y las estrategias también lo son.

Diferenciamos entre las **estrategias para "enseñar"** (todas aquellos recursos, acciones o actividades que plantea el docente o diseñador para que el alumno pueda aprender un conocimiento o habilidad concreta) y las **estrategias para "aprender"** (todos aquellos procesos más o menos conscientes de que el alumno pone en marcha para aprender, integrar los conocimientos, tener conciencia del proceso...).

Para hacer diseños y objetivos factibles en esta modalidad se debe tener claro qué estrategias, qué procesos se pueden lograr y en qué grado. Evidentemente han muchos tipos de materiales autoformativos más o menos interactivos (guías, manuales, casos con toma de decisiones, simuladores en tiempo real, etc.) pero en todos ellos, con mayor o menor grado, tenemos los siguientes condicionantes importantes:

- La imposibilidad de un feedback realmente significativo y adaptado



al usuario.

- La actividad es muy dirigida, el usuario siempre a de escoger entre unas posibilidades predeterminadas.
- Cuanto más complejas o ramificadas son las posibilidades, los productos se encarecen mucho debido al desarrollo de programación que requieren.
- La evidencia de aprendizaje y de la metacognición es muy débil.
- A nivel conceptual y de proceso nos permite conocer, relacionar, seguir un proceso, ponerse en situación, ensayo error, ejercitar... Pero es mucho más difícil trabajar todos aquellos procesos que necesitan de retroalimentación muy significativa: analizar, aplicar, crear producto, elaborar discurso, cambiar actitudes o hábitos...

A continuación mostramos algunas, a modo de ejemplo. Cada estrategia se podrá trabajar en el grado y la profundidad en que se puedan generar los procesos cognitivos asociados.



Estrategias didácticas	Actividades/ recursos/ técnicas	Procesos cognitivos
Procesar la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificación Asociación</li> <li>Relación Comparación</li> <li>Memorización Deducción</li> <li>Rememoración Organización</li> <li>Planificación Priorización</li> <li>Ejecución</li> <li>Concentración Atención</li> <li>Procesar información</li> <li>Percepción Codificación</li> <li>Almacenaje Recuperación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preguntas respuesta múltiple</li> <li>Actividad de ordenación, relación y asociación de conceptos</li> <li>Apartados introductorios, síntesis, ideas clave</li> <li>Refuerzos visuales (iconografías, recursos editoriales, gráficos ...)</li> <li>Ensayo/error</li> <li>Ejercitación</li> <li>Check-lists (listados de supervisión de acciones)</li> <li>Guías Instrumentos para la planificación</li> <li>Técnicas de estudio</li> <li>Técnicas e instrumentos de selección de información</li> <li>Procesos de organización y priorización</li> </ul>
Buscar, organizar y seleccionar la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seleccionar</li> <li>Priorizar</li> <li>Organizar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Guías de búsqueda</li> <li>Técnicas de búsqueda</li> <li>Técnicas de organización y codificación de la información</li> <li>Técnicas de priorización</li> </ul>
Problematizar Aproximar a la realidad Extrapolar y transferir	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolución de problemas</li> <li>Reflexión</li> <li>Análisis</li> <li>Aplicación</li> <li>Abstracción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Casos</li> <li>Simulaciones</li> <li>Modelaje (resolver a partir de un modelo)</li> <li>Problemas</li> <li>Ejemplificaciones</li> <li>Aplicación en situaciones reales</li> </ul>
Relacionar e integrar nuevos conocimientos a partir de los conocimientos previos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Integración</li> <li>Interrelación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuestionarios de conocimientos previos y de conocimientos finales.</li> <li>Mapas conceptuales.</li> </ul>
Ser consciente de "cómo he aprendido"	<ul style="list-style-type: none"> <li>Metacognición</li> <li>Análisis</li> <li>Reflexión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexión sobre el proceso, sobre aquello aprendido...</li> <li>Análisis de una experiencia de aprendizaje. Reformulación de la propuesta inicial (trabajo a partir de hipótesis)</li> <li>Explicitación de procesos y problemas.</li> <li>Técnicas de autoconocimiento.</li> </ul>

**Figura 5.** Estrategias didácticas.

#### 1.3.3.4. *Secuencias didácticas orientadas a la autoformación*

Todos los cursos tienen o deberán tener una secuencia más o menos explícita, es decir, un hilo conductor coherente para que el usuario realice las actividades con un sentido o finalidad. Las secuencias didácticas se crean en función de los objetivos o competencias a lograr, de los contenidos y de las estrategias que decidimos utilizar. Si se tiene clara la estrategia se puede escoger el recurso, la técnica o la



actividad más adecuada. La secuencia además nos indica el orden de cada actividad o acción que debe hacer el alumno. A modo de ejemplo:

Orden	Qué hace el alumno	Por qué	Qué evidencia de aprendizaje tendré
1	Leer contenidos con actividades de comprensión lectora	Integrar nuevos conocimientos conceptuales	Los aciertos y errores del alumno y los intentos que ha hecho en las actividades
2	Realizar un cuestionario general	Rememorar y recapitular lo más importante	Los aciertos y errores del alumno. Solo tendrá un intento.
3a	Si no ha superado el cuestionario general podrá realizar una segunda prueba	Asegurar que el alumno lo ha asimilado.	Los aciertos y errores del alumno. Varios intentos hasta superar la prueba al 100%.
3b	Si lo ha superado, podrá acceder a un caso de aplicación con ayuda y feedback de refuerzo	Tomar decisiones con feedback explicando el error.	Finalización del ejercicio. Aciertos y errores
4	Resolver un caso sin ayuda o feedback.	Tomar decisiones con feedback intentando deducir donde está el error	Finalización del ejercicio. Aciertos y errores
5	Leer y realizar actividades sobre prácticas correctas e incorrectas	Reflexionar e interiorizar los aspectos más importantes del procedimiento	Aciertos y errores
6	Realizar un cuestionario final sobre el proceso de resolución. Sin refuerzo	Ser consciente del proceso de resolución del caso e integrar los 3 ejercicios	Superación del test final de evaluación. Número de intentos para superarlo.

**Figura 6.** Ejemplo de secuencia.

#### **1.3.3.5. El sistema de evaluación**

Los RAF pueden tener un sistema de evaluación orientado a certificar o bien orientado a que el alumno tenga los datos para saber el grado de consecución de los objetivos. El criterio que se establezca al respecto deber ser explícito.

En la modalidad autoformativa se pueden medir aspectos básicamente cuantitativos cómo:

- Los aciertos/errores
- Los tiempos en los que se ha realizado una prueba
- Los niveles de dificultad que se han superado (si se hacen pruebas por niveles)

El grado de evidencia de aprendizaje de estos indicadores es bajo y



además hay muchos factores de distorsión que no se pueden controlar (por ejemplo cuando el alumno contesta al azar o bien cuando interrumpe la actividad dejando el recurso con el cronómetro activado.) Los sistemas de evaluación se pueden conformar por actividades con diferentes intencionalidades como por ejemplo:

- Actividades autoevaluativas (forman parte de la ejercitación, la práctica...) La evaluación es información para el usuario y por tanto no tienen impacto sobre las calificaciones finales.
- Actividades evaluativas (son las actividades que acreditan el logro de unos objetivos de aprendizaje).
- Actividades optativas abiertas (de profundización, para poner a la práctica, etc.)

#### **1.4. LOS MATERIALES AUTOFORMATIVOS: ESTRUCTURA Y COMPOSICIÓN**

Finalmente, si pensamos en cómo serán los contenidos en pantalla, se necesitará prever los elementos y contenidos que conformarán cada recurso. La estructura de los mismos en secciones o pantallas lo marcará la secuencia didáctica específica.

Una vez clara la estructura y el mapa de navegación, quedarán por concretar qué sucede en cada pantalla, qué formatos multimedia vamos a utilizar y cómo va a ser la interactividad.

##### **1.4.1. Elementos estructurales de un recurso autoformativo**

Un RAF tiene diferentes tipos de contenidos según su función y naturaleza. Una manera de clasificarlos puede ser la siguiente:

- **Contenidos informativos.** Todos los RAF deben tener unas secciones con la información básica del recurso. Ejemplo:

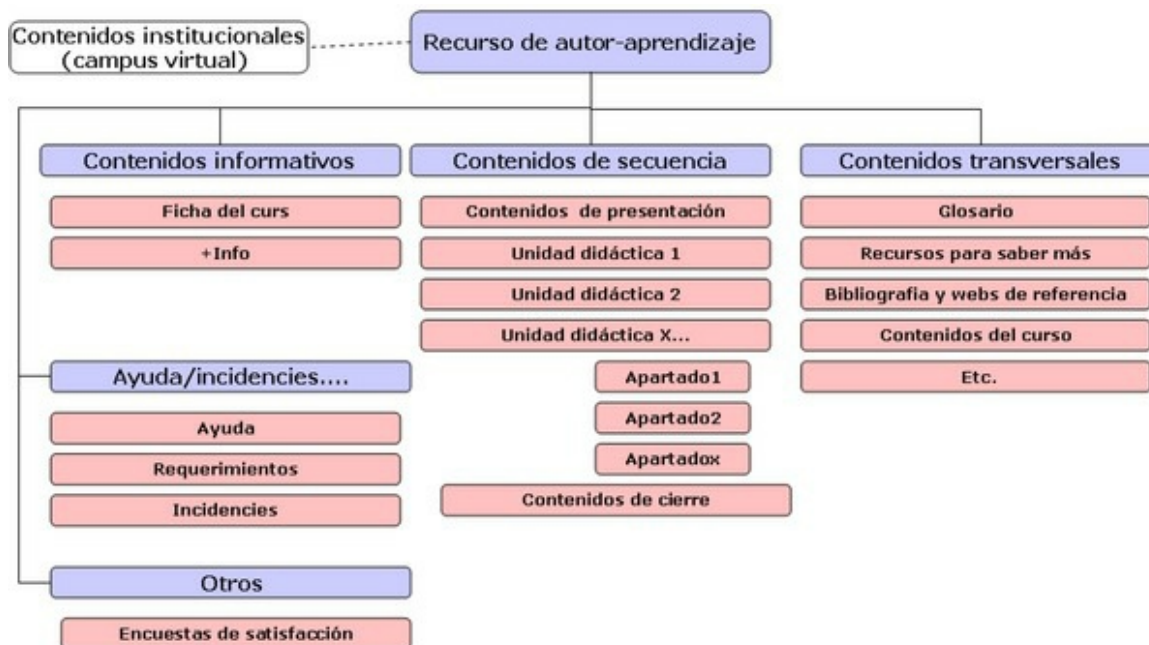
- Ficha del curso
- Objetivos/competencias
- Destinatarios
- Índice/mapa
- Contenidos
- Metodología



- Duración
- + Info (informaciones adicionales, enlaces a informaciones institucional)
- **Contenidos de secuencia didáctica.** Son los contenidos con intencionalidad formativa. Según la secuencia se determinan el tipo de pantallas y los contenidos que se incluirán. Normalmente se estructuran unidades didácticas con introducciones y cierres globales. El esquema más habitual es:
  - **Pantallas de inicio (presentación)**
  - Unidades didácticas (tantas como se consideren)
    - Pantallas de inicio de unidad
    - Pantallas de desarrollo y de acción (contenidos/actividades...)
    - Pantallas de cierre o Pantallas de cierre (Síntesis, actividades integradoras...)
- **Contenidos transversales.** Son aquellos contenidos auxiliares accesibles y consultables desde las pantallas de secuencia. Algunos ejemplos son:
  - Glosario
  - Recursos por saber más
  - Ideas clave
  - Bibliografía y webs de referencia
  - Errores más frecuentes/ Buenas prácticas
  - Contenidos de consulta (acceso a los contenidos más conceptuales de una forma ordenada y sistematizada)
  - Versiones imprimibles
- **Contenidos de ayuda, incidencias.** Son ayudas de cariz técnico, orientaciones por navegar por los contenidos, lugares donde poder comunicar una incidencia. Ejemplos: o Requerimientos o Ayuda (orientaciones de como funciona la aplicación) o Incidencias (mail de contacto)



- **Otras.** Otros tipos de como por ejemplo las encuestas de satisfacción, un lugar por hacer sugerencias de mejora, enlaces a información institucional...
- **Contenidos institucionales.** Proporcionan información actualizada y amplia y relacionada con otros recursos, cursos, etc. Se suelen encontrar como información dentro de los campus virtuales y se puede acceder desde el RAF pero están fuera de la estructura. Así se facilita la actualización de la información. Ejemplos: presentaciones institucionales, novedades/noticias, oferta formativa, mapa de cursos y recursos, recursos y cursos relacionados.



**Figura 7.** Propuesta de clasificación de contenidos en un RAF

#### 1.4.2. Características de los contenidos multimedia

Todos los contenidos se pueden representar por diferentes medios o lenguajes y pueden interactuar con el usuario. En los RAF se combinan los medios textuales, visuales. Los tres medios deben ser complementarios y se deben tratar gráficamente y editorialmente con una intencionalidad didáctica. Por lo tanto los RAF se caracterizan por:

- Un tratamiento editorial, didáctico y visual, y lingüístico del contenido textual.
- Se utiliza la imagen como apoyo al medio textual, pero también para motivar, ilustrar, ejemplificar y sintetizar ideas.



- Se utilizan recursos audiovisuales para crear empatía con el usuario, ejemplificar y explicar procesos.
- Incorporan actividades y contenidos interactivos a partir de los cuales el usuario actúa y recibe un feedback en función de su respuesta.

## **1.5. ASPECTOS TÉCNICOS DE ESTRUCTURA DE DATOS Y FORMATO**

Una de las necesidades detectadas es la necesidad de diseñar una estructura y decidir un formato de estos recursos que deben permitir:

**-Actualización fácil de contenidos.** Implica una programación en la que es necesario separar los datos de los elementos gráficos y de programación. Es decir, poder actualizar un contenido sin necesidad de cambiar programación. Por lo tanto, serían adecuados modelos de organización de datos tipos xml, bases de datos. En un escenario más complejo se podría plantear un gestor de contenidos.

**-Adquisición del código fuente y archivos madre de las aplicaciones.** Para hacer actualizaciones se necesita disponer de los archivos "editables".

**-Generar versiones imprimibles y o/descarga en local.** La estructura de datos debería permitir generar versiones imprimibles de forma automatizada, por facilitar la actualización. También para que el usuario pueda tener impresión en papel que siempre es de utilidad.

- La **descarga y visualización en local** es un aspecto a valorar si el usuario tiene dificultado de acceso a Internet.

**-Separar capa informativa y capa autoformativa y permitir el doble acceso.** Los RAF deben garantizar una estructura que permita acceder desde una mirada formativa pero también pensando que puede ser una fuente de información y consulta y por lo tanto, se debe garantizar el acceso rápido y estructurado a la información.

**-Sistema de seguimiento de la acción del usuario.** Se debe establecer un sistema de seguimiento de las acciones del usuario y



de la consecución de la actividad.

## **2. DISEÑO DE UN PROGRAMA DE AUTOFORMACIÓN EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS. NUEVOS RETOS EN LA FORMACIÓN CONTINUA**

*Natalia Caba Álvarez*

*Ángela Zamora Menéndez*

*Universidad de Oviedo*

*Facultad de Ciencias de la Educación*

### **2.1. INTRODUCCIÓN**

Desde la perspectiva de las Administraciones Públicas, la formación continua y el reciclaje profesional de los empleados públicos constituye una necesidad imprescindible para conseguir sus metas de eficacia y de modernización. Actualmente, esta necesidad se acrecienta si tenemos en cuenta la rápida evolución de los conocimientos y de las tecnologías de la información así como de las comunicaciones y, por consiguiente, de las demandas de la Administración hacia sus empleados. De este modo, la formación constituye un factor relevante tanto para la mejora de la calidad del trabajo desarrollado como para el aumento del compromiso y motivación del personal, fomentando su progreso personal y profesional. La formación profesional constituye, sin duda, una herramienta esencial en el desarrollo de la carrera profesional de los empleados públicos (IV Acuerdo de la formación continua en las Administraciones Públicas, BOE núm. 277, de 19 de noviembre de 2005). De acuerdo con la Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público, *la carrera profesional es el conjunto ordenado de oportunidades de ascenso y expectativas de progreso profesional conforme a los principios de igualdad, mérito y capacidad. A tal objeto las Administraciones Públicas promoverán la actualización y perfeccionamiento de la cualificación profesional de sus funcionarios de carrera.*

Dada la fundamentada importancia de la formación continua, resulta necesario abrir nuevas vías de aprendizaje encaminadas a la formación de los empleados públicos. Éstas además, deben adaptarse



a las demandas y a las necesidades, tanto profesionales como personales de los trabajadores. En este escenario, la Autoformación juega un papel privilegiado, puesto que permite satisfacer ambas exigencias, erigiéndose así como una *competencia clave y como modelo de formación para la sociedad del siglo XXI* (García del Dujo y Muñoz, 2007, p. 621).

La Autoformación se puede entender como un proceso dialéctico en donde la persona asume la responsabilidad y el compromiso de guiar, direccionar y apropiarse de su proceso educativo a través de la autonomía, la autoorganización, el autorreconocimiento (Yurén, 2004). De este modo, la *Autoformación se relaciona con la capacidad que posee el sujeto para ser gestor de su propia formación permanente* (Sarramona, 1999, p. 42). Es importante aclarar que la Autoformación no equivale a aislamiento y desorden (Gauthier, 2001) sino que está cercana a la capacidad del sujeto para detectar y decidir el perfil de formación que necesita y dónde y cómo puede desarrollarlo (García del Dujo y Muñoz, 2007).

Consiguientemente, el concepto de Autoformación ha aterrizado con fuerza en el campo de la formación continua, dadas las características de los destinatarios y la naturaleza de la propia Autoformación (Colom, Sarramona y Vázquez, 1994). Una de las causas que fundamentan la llegada de esta línea de aprendizaje a la formación profesional continua, se debe tanto a aspectos relacionados con la comodidad y autonomía por parte de los trabajadores como por razones económicas por parte de la Administraciones (Vázquez y Sarramona, 1997).

Dada la relevancia de la Autoformación, en el IAAP "Adolfo Posada" (IAAP "Adolfo Posada") se ha decidido implementar un programa en esta modalidad de formación cuyo diseño se presenta en esta comunicación. La estructura de este trabajo es la siguiente: en primer lugar, se hace una breve contextualización del programa describiendo brevemente las acciones formativas llevadas a cabo en el IAAP "Adolfo Posada". Tras una justificación del proyecto, se plantean los objetivos del mismo para a continuación describir en detalle la metodología empleada. En un último apartado se detalla el sistema de evaluación



que se va a poner en práctica.

## **2.2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROGRAMA**

El IAAP "Adolfo Posada" se creó por el Decreto 65/1990 de 12 de julio. Es la institución responsable de la selección y formación de los profesionales públicos ya sean interinos o fijos de la Administración Pública del Principado de Asturias. Pertenece a la Administración del Principado de Asturias como órgano desconcentrado, y actualmente se encuentra ubicado en Consejería de Administraciones Públicas y Portavoz del Gobierno.

Los trabajadores que se forman a través del IAAP "Adolfo Posada" provienen de diferentes sectores profesionales, a saber, educación, sanitario, administración general y justicia. En 1990 el Principado de Asturias asume las competencias de Sanidad y Educación y en el 2008 las de Justicia. Este hecho convierte al IAAP "Adolfo Posada" en un órgano de especial relevancia, que amplía sus competencias en materia de formación y selección de unos recursos humanos que pasan de 6.000 a 37.000 trabajadores.

La oferta formativa es muy amplia y se estructura en diferentes dimensiones. Esta complejidad es debida no solo a la importante cobertura a la que tiene que dar cabida el programa, sino también a la heterogeneidad de características de los posibles educandos que a él pueden acceder; entre otras, diversidad de perfiles profesionales, diferentes agrupaciones, categorías profesionales y puestos de trabajo, niveles de estudios y antigüedad. A toda esta diversidad se suma además la complejidad que entraña la formación de personas adultas, en la que es necesario diversificar la oferta formativa para dar cabida a las diferentes particularidades, no sólo profesionales, sino también personales: vida familiar y social, diferencias de horario, ámbito geográfico, etc.

Todo esto hace que uno de los principales retos a los que el IAAP "Adolfo Posada" tiene que hacer frente es el de diseñar mecanismos necesarios para que todos los trabajadores que deseen formarse, puedan hacerlo, independientemente de sus peculiaridades, haciendo posible con ello, no sólo el derecho a la formación que toda organización pública debe de tener presente, si no también, la mejora



del desempeño profesional y, por tanto, la calidad de los servicios públicos. Por ello, a lo largo de estos últimos años, el Instituto ha ido innovando en las diferentes modalidades y metodologías de formación y, actualmente, como proyecto pionero, implanta durante el año 2010 una nueva modalidad de formación basada en los principios metodológicos de la Autoformación.

### **2.2.1. Finalidades formativas**

En lo que ha formación se refiere el IAAP "Adolfo Posada" tiene como eje central la formación continua destinada a los trabajadores públicos al servicio de la Comunidad Autónoma para su permanente actualización, reciclaje o promoción. La formación continua, en este campo, se entiende como *"el conjunto de actividades formativas que se desarrollan en las Administraciones Públicas dirigidas a la mejora de competencias y cualificaciones de los empleados públicos, que permitan compatibilizar la mayor eficacia y la mejora de la calidad de los servicios de las Administraciones Públicas con el desarrollo personal y profesional de los empleados públicos"* (IV Acuerdo de la formación continua en las Administraciones Públicas, Boletín Oficial del Estado de 19 de noviembre de 2005, nº 277).

La formación que en él se desarrolla se concibe como un instrumento que a) contribuye a la mejora del trabajo que se desempeña, b) una fuente de motivación y compromiso personal, c) de creación de cultura y valores relacionados con toda organización pública, d) de progreso personal y profesional, y f) de transmisión y conservación de conocimiento.

### **2.2.2. Programa formativo: líneas y modalidades de formación**

#### **2.2.2.1. Líneas formativas**

El IAAP "Adolfo Posada" ofrece al cuerpo de funcionarios del Principado de Asturias cuatro líneas formativas: Formación Estratégica, Formación Específica, Formación de la Administración Local y Formación Especializada. Cada una de ellas está encaminada a satisfacer las necesidades formativas de los profesionales desde diversas perspectivas competenciales.

- Formación Estratégica. Actividades formativas relacionadas con las competencias comunes del personal de la Administración.



- Formación Específica. Actividades formativas relacionadas con competencias específicas de sectores profesionales.
- Formación especializada. Actividades e itinerarios formativos que permiten profundizar en el estudio de diferentes áreas temáticas y habilitar para la promoción a nuevas categorías profesionales.
- Formación para los trabajadores de la Administración Local. Dirigido aquellos Ayuntamientos que no disponen de recursos suficientes para hacer frente a las necesidades de formación de su personal.

#### **2.2.2.2. Modalidades de formación**

Ofrecer una formación eficaz y de calidad a los trabajadores de la Administración requiere necesariamente tener en cuenta la diversidad de intereses, motivaciones y disponibilidad de los empleados. Por ello, las acciones formativas con el objetivo de adaptarse a la diversidad implican facilitar el acceso a la formación a los empleados de la Administración. Por ello, desde el IAAP "Adolfo Posada" se brindan dos modalidades de formación: presencial y desde el año 2003 se incorpora la teleformación.

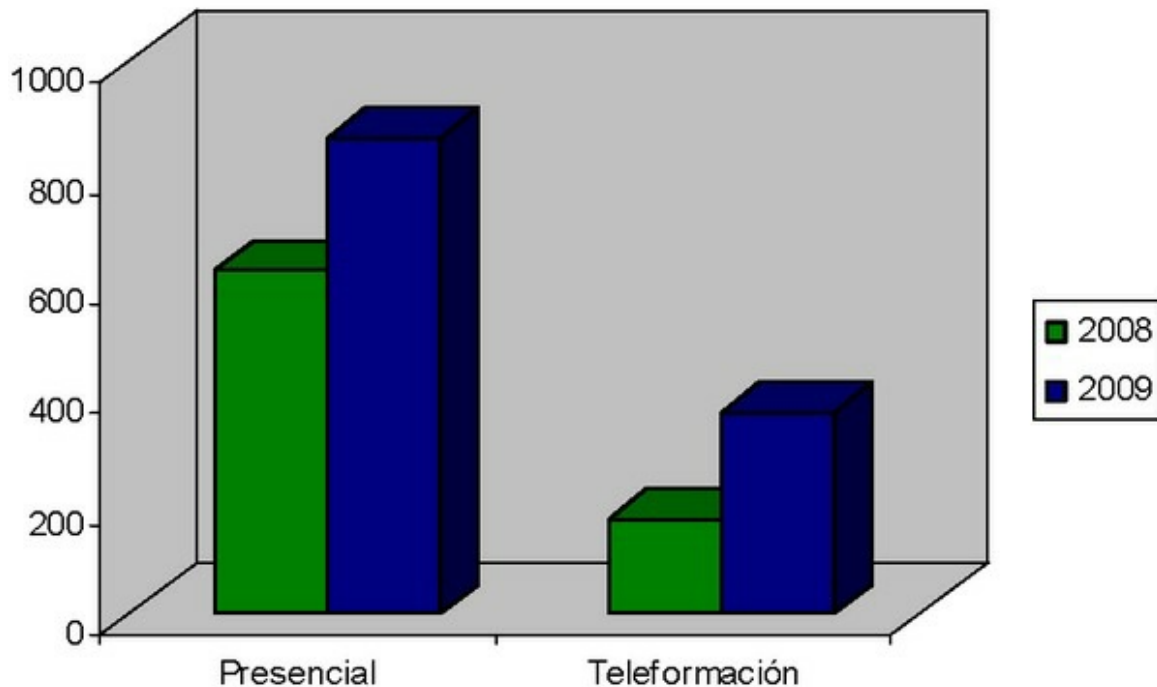
La formación presencial responde a las características tradicionales de los métodos de enseñanza-aprendizaje, en el que el docente se encarga principalmente de la transmisión de contenidos y la evaluación de los mismos, atendiendo directamente y de primera mano las dudas que el alumnado plantee. Por otro lado, la teleformación es un sistema de formación a distancia, apoyado en las tecnologías de la información y comunicación, que combinan distintos elementos pedagógicos: instrucción clásica, prácticas, contactos en tiempo real, contactos en tiempo diferido (Fundesco, 1998).

Asimismo cabe señalar que, para facilitar una formación a través de la Red se ha creado a tal efecto una plataforma virtual para impartir las acciones formativas de carácter telemático.

Durante el año 2008 los datos recogidos muestran que en la modalidad presencial se propusieron 622 acciones formativas y 172 en teleformación. Sin embargo, a lo largo del curso 2009, el número de acciones formativas se ha incrementado hasta un total de 862 en la



modalidad presencial y 365 en teleformación. Estos datos suponen unos incrementos del 27,84% para presencial y el 52,87% en teleformación en tan solo un año (ver Figura 1).



**Figura 1.** Modalidad de formación ofertada durante los años 2008 y 2009

### **2.3. JUSTIFICACIÓN**

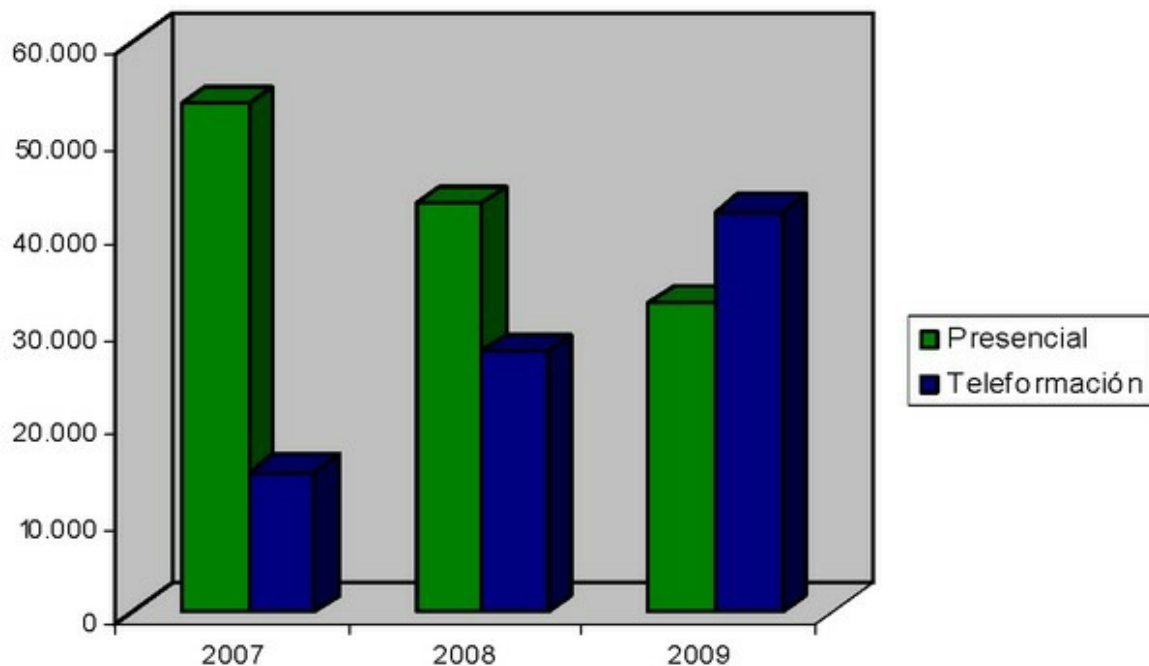
La cada vez más acuciante necesidad de aprender y actualizar el bagaje cultural, en la Sociedad del Conocimiento, hace imperativo el acceso a la formación sin restricciones en los plazos de matriculación ni limitaciones en la selección del alumnado. Para rendir de manera eficiente en un entorno laboral cada vez más cambiante es necesario flexibilizar los recursos formativos disponibles, ya sea para satisfacer una necesidad puntual y concreta ante la ejecución de una nueva tarea, como para adquirir un conocimiento más amplio en una determinada temática, sin que ello tenga que estar necesariamente ligado a la inscripción de un curso o la obtención de un certificado.

Asimismo, otros de los aspectos directamente ligados al funcionamiento del IAAP "Adolfo Posada" que justifican la puesta en marcha del programa de Autoformación son:

- *Madurez de la institución en el uso de la Tecnología de la Información y la Comunicación como canal de formación.* A pesar de que la



formación preferentemente solicitada sigue siendo la presencial, se ha detectado en los últimos años un acusado incremento en la demanda de los cursos ofertados en teleformación (Figura 2). Así, por ejemplo, tan sólo en el bienio 2007-2008, el porcentaje de cursos solicitados en la modalidad presencial descendió provocando un ascenso del 17,3% en el total de solicitudes de los cursos ofertados en la modalidad de teleformación. La tendencia observada llevó al Instituto "Adolfo Posada" a incrementar la oferta de cursos de teleformación en 2008 ya que mientras que la demanda de esta modalidad es del 38,8%, el porcentaje de cursos ofertados es solamente del 21,8%.



**Figura 2.** Número de solicitudes modalidad presencial y teleformación trienio 2007-2009

- *Necesidad de crear estrategias formativas flexibles ante las nuevas demandas.* La puesta en práctica de la modalidad presencial y de teleformación, así como su correspondiente evaluación, ha permitido recopilar información muy reveladora sobre las necesidades e impresiones, tanto de los alumnos matriculados en los diferentes cursos ofertados, como de los responsables involucrados en la planificación de la oferta formativa. Los principales limitaciones que globalmente se encuentran son:

\* El funcionamiento de ambas modalidades de formación limita el



número de acciones formativas en las que se puede matricular cada alumno por año. Teniendo en cuenta que la implantación de la carrera profesional, ha dado un impulso considerable a la importancia de la formación y por consiguiente a su demanda, esta limitación es una desventaja tanto de la teleformación como de la enseñanza presencial.

\* Los cursos de teleformación tienen un esquema rígido en cuanto a su duración como a su temporalización a lo largo del año. Este hecho dificulta en cierta medida aspectos como compatibilización con trabajo y con la vida familiar con las acciones formativas que los funcionarios pueden considerar convenientes para su carrera.

- *Asentamiento de un modelo formativo basado en competencias.* El Instituto basa su formación en competencias profesionales a través de dos ejes dicotómicos que se complementan: competencias estratégicas y competencias específicas. Las competencias estratégicas son transversales a diferentes sectores profesionales, agrupaciones y categorías, y además, tienen un carácter permanente que las hacen muy apropiadas para ser desarrolladas en modalidades como la teleformación y la Autoformación.

- *La evaluación de la formación ante las nuevas necesidades promovidas por la carrera profesional y la evaluación del desempeño.* El marco actual de la carrera profesional hace que la formación haya pasado de ser considerada por la organización como un derecho y un instrumento de mejora, a una actividad de obligado cumplimiento, ya que es valorada en la evaluación del desempeño. Esto conllevará un incremento considerable de las demandas de formación y la necesidad para la Institución de arbitrar mecanismos que simplifiquen el acceso a la formación.

## **2.4. OBJETIVOS**

- Diversificar la oferta formativa del IAAP "Adolfo Posada" implementando un programa de Autoformación con el fin de satisfacer la diversidad de motivaciones, intereses y métodos de aprendizaje de los trabajadores de la Administración Pública.
- Potenciar la creación de comunidades de aprendizaje en la Red como



alternativa a la tutorización tradicional por mensajería electrónica.

- Promover el trabajo autónomo en los alumnos y el desarrollo de sus propios itinerarios formativos sin restricciones en la selección de cursos.
- Flexibilizar los periodos de formación de la oferta de cursos para facilitar el éxito en Pruebas de Equivalencia conducentes a la acreditación de los conocimientos.

## **2.5. METODOLOGÍA**

### **2.5.1. Filosofía del Programa de Autoformación en el IAAP "Adolfo Posada"**

El programa de Autoformación es una alternativa formativa que permite la adquisición de aprendizajes de manera autónoma. Diversos autores (Carré, Moisan y Poisson, 1997; Sarramona, 1999; García del Dujo y Muñoz, 2007) han señalado a la Autoformación como el gran motor de la formación continua para el siglo XXI. En lugar de seguir depositando la responsabilidad de estas acciones en las instituciones, la Autoformación se presenta como una concesión del protagonismo al sujeto, que deberá ser capaz de explorar sus necesidades y apetencias, para diseñar su propio esquema formativo partiendo de su nivel y necesidades reales y no de una oferta rígida.

La base del nuevo programa de Autoformación del instituto "Adolfo Posada" descansa en la experiencia acumulada durante los últimos 6 años en los cursos de teleformación. Estos cursos, de calidad contrastada a través de las correspondientes evaluaciones, han sido adaptados previamente para favorecer el autoaprendizaje. Una parte importante de este proyecto consiste precisamente en el proceso de adaptación por parte de los responsables de cada curso de los materiales de trabajo para el alumno. Los nuevos materiales deben satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos en esta nueva modalidad, permitiendo una mayor autonomía en el proceso.

El nuevo programa, se diferencia de las otras modalidades de formación (presencial y teleformación) en los siguientes aspectos:

- No existe la figura de tutor ni de docente, pero sí se cuenta con un asesor especialista que orienta en los procesos de formación.



- No hay límites temporales de modo que cada persona elige cuando inscribirse y el periodo de formación.
- Los alumnos tendrán la posibilidad de matricularse en varios cursos de Autoformación al mismo tiempo y de repetirlos cuantas veces lo deseen.

Estas novedades permitirán superar las dificultades descritas en el apartado de justificación de este programa.

### **2.5.2. La figura del asesor en la autoformación**

El asesor es, junto con los materiales didácticos, una de las claves en la Autoformación de los alumnos. Para facilitar que los asesores comprendan la filosofía de esta nueva acción formativa ofertada, se suministrará a cada uno una guía en la que se describen sus funciones y otras indicaciones de carácter general. Es importante destacar que además el asesor cuenta en todo momento con la ayuda de los técnicos de formación del Instituto.

En su papel como asesor es necesario que tenga presente algunas consideraciones previas que le ayuden a orientar su intervención. Por ello, es importante enfatizar que los procesos de Autoformación, requieren una evolución del perfil docente, desde una perspectiva tradicional hacia un rol de acompañante en el proceso de aprendizaje. Por este motivo, es fundamental responsabilizar al alumno de su proceso de aprendizaje siendo éste el encargado de su propia formación.

Uno de los aspectos fundamentales del rol docente como acompañante es la posibilidad de flexibilizar su posición y adaptarse a las necesidades que presentan cada alumno, así como a su ritmo individual de aprendizaje. De este modo, resulta esencial que el asesor discierna entre los momentos pertinentes en que su intervención es necesaria (Valcarce y Venticinque, 2006).

Desde esta nueva modalidad de aprendizaje que se oferta, la motivación en el alumno adquiere un lugar relevante. Así, si el sujeto percibe que su propio saber no es valorado, puede considerar que éste no tiene relevancia dejando de usar sus referencias para aprender, limitándose a depender del saber validado que otros le otorgan, lo que



conduce a una posición pasiva de aprendizaje (Valcarce y Venticinque, 2006).

En líneas generales, el asesor se encargará de:

- Resolver dudas de formación y orientación en el proceso de aprendizaje recomendando bibliografía, lecturas, actividades, etc.
- Enriquecer los materiales con accesos a espacios de formación/información en la Web, lecturas, artículos.
- Recoger, analizar y atender iniciativas o peticiones de los usuarios respecto a los materiales de Autoformación.
- Incluir actividades de carácter práctico que permitan al alumno obtener un feedback sobre los avances alcanzados.
- Dinamizar la participación de los alumnos a través de los recursos de mensajería y foro.
- Atender a las cuestiones formuladas por parte de los alumnos a través de los recursos de mensajería y foro.
- Revisión de los materiales de los cursos de Autoformación de los que serán encargados de asesorar con el fin de conocerlos. Destacar que estos materiales proceden de los cursos de teleformación.
- Evaluar la efectividad de la acción formativa.

### **2.5.3. Materiales para el alumno**

Para facilitar el aprendizaje, los alumnos matriculados en los cursos de Autoformación, dispondrán al inicio de cada acción formativa de diversos materiales. Éstos han sido creados *ad hoc* con el objetivo de que sean tomados como referente a la hora de organizar el proceso de Autoformación. De este modo, el alumno cuenta con:

- **Guía de aprendizaje.** Se suministrará al alumno una guía con la descripción del curso en el que se ha matriculado. En ella se describen los recursos de formación con los que el alumno cuenta, así como se define la figura del asesor y sus principales funciones. Por último, se facilitan recomendaciones para el estudio efectivo, haciendo hincapié en las técnicas de estudios, así como la importancia de la organización y planificación temporal de trabajo. Con todo ello, los objetivos que persigue conseguir la guía de aprendizaje del alumno son los



siguientes:

- \* Ofrecer los conocimientos básicos para hacer un buen uso de los cursos virtuales.
- \* Dar a conocer los recursos didácticos de los que se dispone.
- \* Informar sobre las funciones del asesor y de qué forma apoya en el estudio.
- \* Desarrollar las competencias necesarias para estudiar de manera autónoma: técnicas de estudio y organización del tiempo.

- **Material didáctico del curso.** Es el soporte fundamental para el proceso de Autoformación. En él se presentan los contenidos básicos del curso organizados en unidades temáticas. Además, para favorecer el aprendizaje todos los materiales contienen actividades de diferente tipología: test de autoevaluación, estudios de caso, ejercicios prácticos, etc., en función de las características del curso. En este apartado es importante señalar que, debido a que en el programa de Autoformación los alumnos no cuentan con un tutor que realicen la corrección de las actividades realizadas, será imprescindible facilitarles tareas en las que les sea posible autoevaluar sus respuestas. De este modo, las tareas pueden tratarse de actividades cerradas tipo cuestionario o bien actividades de carácter abierto, como análisis de un caso o actividades de carácter reflexivo. En el caso de éstas últimas, debido a que no existe una única respuesta correcta, se facilitará una propuesta o pasos a seguir para que el alumno tenga la posibilidad de saber si el trabajo que está realizando es correcto o no.

- **Documentos de apoyo al aprendizaje.** A modo de complemento al material didáctico del curso, se adjunta otro tipo de documentos encaminados a complementar el aprendizaje. De este modo, se pone a disposición del alumno dos tipos de documentación de apoyo:

- \* *Descripción del curso:* ofrece una idea general de las principales características del curso: finalidad y justificación, contenidos, tipo de actividades, propuesta de temporalización del trabajo a realizar, reseñas bibliográficas recomendadas.



*\*Agenda:* se destaca la importancia de organizar el estudio. Asimismo, se ofrece una propuesta para facilitar la organización temporal del trabajo del/la alumno.

*\*Certificado de Acreditación:* descripción del tipo de pruebas que se realizan para la acreditación de conocimientos de cada uno de los cursos, así como de los contenidos claves que se evaluarán.

- **Materiales complementarios.** Aportan información adicional sobre el material didáctico del curso y son facilitados por el asesor. Se trata de documentación actualizada, enlaces, reseñas bibliográficas, entre otros materiales de interés.

#### **2.5.4. Interacción alumno - asesor: los foros y la mensajería**

Uno de los aspectos que mayor debate provocó entre los miembros del equipo que ha puesto en marcha el nuevo programa han sido las vías de comunicación entre el asesor y el alumno en el transcurso de la acción formativa. En los cursos de teleformación, que se han llevado a cabo en el Instituto en los últimos años se han ofrecido dos vías de interacción profesor-alumno: la mensajería electrónica y los foros. La experiencia recogida a lo largo del tiempo, ha evidenciado que los alumnos se decantan por el uso de la mensajería electrónica en contraposición a los foros ofrecidos en cada acción formativa.

En vista de estos resultados, la comisión encargada de la puesta en marcha del programa de Autoformación observó la conveniencia de potenciar los foros, como plataforma para un aprendizaje más autónomo. La activación de los foros permite la creación de verdaderas comunidades de aprendizaje en la Red donde todos los alumnos realizan nuevas aportaciones, aclaran otras, refutar las de los demás participantes, manifiestan dudas, etc., de una forma asincrónica, haciendo posible que las aportaciones y mensajes de los usuarios permanezcan en el tiempo a disposición de los demás participantes. Hay que tener en cuenta que el asesor debe jugar un papel muy importante en la coordinación del foro de mensajes. Además, este método de comunicación evitará la coincidencia en las preguntas enviadas por mensajería, ya que los alumnos podrán consultar *on-line* tanto las preguntas de los demás compañeros como



las respuestas.

El uso de los foros como elemento educativo permite la consecución de uno de los objetivos centrales de la Autoformación: el alumno será el protagonista de su propio progreso, evitando que el asesor posea el papel central en el proceso de formación.

#### **2.5.5. Oferta formativa para el año 2010 (1)**

La oferta formativa del programa de Autoformación se organiza en cuatro áreas de competencias. Dentro de éstas, el criterio empleado para la elección de las acciones formativas que componen el programa de Autoformación ha sido su alto grado de aceptación en la versión de teleformación en los años anteriores.

-*Área de Competencias Lingüísticas.* La formación desde este área está encaminada a favorecer la adquisición de competencias relacionadas con la expresión de conocimientos, ideas e información de manera clara y precisa, tanto en lengua castellana como en otras lenguas.

-*Área de Competencias Tecnológicas.* Esta área de formación está encaminada a desarrollar las competencias para las nuevas tecnologías, utilización de los programas más comunes en la Administración, así como otras aplicaciones especializadas.

-*Área de Competencias Interpersonales.* Formación destinada a promover la organización sistemática del trabajo, así como la adquisición de capacidades para la adaptación a las exigencias del trabajo y el establecimiento de relaciones de cooperación.

-*Área de Competencias Sistémicas y Administración Pública y Gestión Administrativa.* Estas acciones formativas están dirigidas a proporcionar una visión general de la Administración y de los procedimientos administrativos comúnmente utilizados en ella.

#### **2.5.6. Certificación de los conocimientos**

El IAAP "Adolfo Posada" ofrece la posibilidad a todos los alumnos de certificar sus conocimientos a través de las correspondientes pruebas que se proponen periódicamente y a las que el alumno tiene la posibilidad de presentarse con el objetivo de acreditar los



conocimientos adquiridos. Los cursos de Autoformación facilitarán la acreditación, ya que al ser las pruebas de libre acceso, el alumno se puede presentar en el momento en que se encuentre preparado. Estas pruebas se realizan periódicamente.

Para conocer en profundidad las características de las Pruebas de Certificación de cada uno de los cursos, se pone a disposición del alumno la *Guía de Certificado de Acreditación*. Este documento ofrece información sobre:

- Las características de la prueba de certificación.
- Las competencias que se evaluarán.
- Los criterios de evaluación que se utilizarán en la corrección de las mismas.

Los resultados de las Pruebas de Certificación serán publicados en la Página Web del Instituto y se incorporarán al Historial Formativo del alumno. En el caso de no superarla, será posible volver a realizarla inscribiéndose nuevamente.

## **2.6. EVALUACIÓN**

El uso de las nuevas tecnologías constituye actualmente en el IAAP "Adolfo Posada" uno de los pilares básicos para adquirir una mayor flexibilidad y calidad en los servicios formativos prestados a los trabajadores de la Administración Pública Asturiana. Por este motivo, el desarrollo de la nueva modalidad de Autoformación constituye un marco de referencia clave para situar un estudio evaluativo.

En este sentido, desde la Institución se desea reforzar los procesos de evaluación y mejora de sus intervenciones en este ámbito, proporcionando elementos y criterios de valor que refuercen la óptima gestión, planificación y desarrollo de las acciones formativas dirigidas a los empleados públicos al servicio de la Comunidad Autónoma.

El análisis y evaluación del programa de Autoformación, deberá facilitar, tanto el conocimiento de los principales logros, como la reflexión y mejora potencial de los diseños e intervenciones formativas. De esta manera se facilitará la adecuación de los servicios (productos formativos, metodologías, recursos, etc.) a las necesidades



de los usuarios.

Dentro del marco y propósitos descritos, el objetivo de esta parte del proyecto se centra en: *Evaluar el programa de Autoformación y el conjunto de acciones formativas, para obtener información que permita la mejora de la calidad y planificación en sus posteriores aplicaciones.*

Como es lógico, la evaluación implicará a los tres grupos involucrados en el programa: los alumnos, los asesores y los técnicos de formación del Instituto. Uno de nuestros objetivos primordiales en este proceso, será establecer la comparación entre el programa de teleformación y el nuevo programa de Autoformación.

A continuación se describen cada una de las fases que se llevarán a cabo para la evaluación del programa.

#### **a) Evaluación inicial**

En esta fase nuestra atención se fija en validar o revisar según proceda las condiciones relativas a la calidad de las acciones formativas propuestas con los distintos agentes que participaron en su diseño y planificación antes de su puesta en práctica. Para valorar la idoneidad y adecuación del programa de Autoformación se identifican los distintos elementos y medios pedagógicos necesarios para favorecer un proceso de Autoformación. Los objetivos de esta fase son:

- Asegurar la calidad técnica del programa.
- Responder a las necesidades de los colectivos participantes en cada una de las acciones.
- Facilitar la comunicación de los objetivos y características del programa.

Además, por tratarse de un programa que se constituye a partir de los materiales didácticos utilizados en la modalidad de teleformación, uno de nuestros principales propósitos es asegurar que los objetivos descritos, en términos de resultados, sean los mismos para ambas modalidades (Autoformación y teleformación). Esta estrategia favorecerá el análisis comparativo de estas dos opciones de enseñanza-aprendizaje no presenciales.



En esta fase se evalúan las siguientes cuestiones:

- La información que el usuario necesita sobre el curso.
- Los contenidos del curso de teleformación para revisarlos y adaptarlos a la modalidad de Autoformación.
- La metodología de los cursos para hacer posible un aprendizaje autorregulado que suplante el *feedback* del tutor: cambio en los ejercicios e incorporación de nuevas actividades.
- La incorporación de pruebas de evaluación con su resolución que permita al alumno/ a acceder a la Certificación de Equivalencia con éxito.

Las evaluaciones iniciales se han llevado a cabo en forma de puestas en común del equipo implicado en el diseño del programa.

### **b) Evaluación del proceso**

La evaluación del proceso nos proporciona información sobre el avance, esto es, evalúa el funcionamiento del programa. Esta información nos permitirá conocer su desarrollo y progreso, facilitando la posterior interpretación de los resultados. Nos aportará un *feedback* sobre el apoyo que los asesores están ofreciendo, la calidad de los materiales y el uso de los documentos de apoyo. Todo ello permitirá una mejora del programa en su conjunto y de cada acción formativa en particular.

Para facilitar la recogida de información durante el desarrollo del programa, se alojará en el entorno virtual de cada uno de los cursos un cuestionario, diseñado *ad hoc*, que permitirá a los alumnos manifestar su opinión respecto a las acciones formativas. Destacar que el alumnado dispondrá de total libertad para participar en la evaluación de los cursos, es decir, los cuestionarios serán de carácter voluntario y anónimo.

Antes de confeccionar los cuestionarios de satisfacción, y con objetivo de asegurar la validez y consistencia de los datos recogidos, se han determinado las principales dimensiones de calidad, es decir, los elementos clave en la calidad de la formación que será objeto de análisis.



A la hora de establecer las dimensiones o elementos de calidad, se han utilizado distintos tipos de criterios y fuentes de información:

- Criterios internos* del propio Instituto. El intercambio de información entre los responsables del programa nos facilitó los datos fundamentales para identificar aspectos relevantes objeto de estudio.

- Criterios expertos* aportados por el equipo de trabajo del Profesor Mario de Miguel de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, a partir de la experiencia y conocimiento acumulado de estudios evaluativos de características similares y que han sido analizados previamente para su adaptación al proyecto.

A partir de la aplicación de estos criterios se han definido las ocho dimensiones que forman parte del cuestionario de satisfacción. Éstas son:

- Dimensión del entrono virtual y del programa: facilidad de inscripción y de navegación y existencia de problemas técnicos.
- Dimensión de diseño: ajuste y adecuada planificación de los diferentes elementos pedagógicos: contenidos, secuencia, medios, recursos, materiales de apoyo.
- Dimensión de modalidad: adaptación de la metodología de enseñanza al estilo de aprender del/ alumnos su situación laboral.
- Dimensión de desarrollo: facilidad y adecuación de los programas en su avance y desarrollo (grado de dificultad, prácticas y ejercicios, facilidad de seguimiento).
- Dimensión de papel del asesor y de las guías: facilidad y apoyo recibido por los/ as participantes a partir e las diferentes ayudas y medios.
- Dimensión de interés y motivación: motivos de elección del cursos, interés percibido durante el programa y motivación para utilizar la aplicación y participar en futuras acciones formativas de este tipo.
- Dedicación y esfuerzo: grado de implicación de los participantes para alcanzar los objetivos del curso y percepción de



aprovechamiento del tiempo invertido.

- Dimensión de resultados: cumplimiento de expectativas, logros y aplicabilidad de lo aprendido.

### **c) Evaluación de resultados**

La evaluación final de resultados permite conocer los principales logros conseguidos en términos de conocimientos y habilidades adquiridas. Los participantes que así lo deseen pueden presentarse a la Prueba de Equivalencia. Hasta ahora han participado en esta prueba aquellos trabajadores de la Administración, que sin haber realizado ningún curso de formación, desean certificar conocimientos que ya poseen, ya sea porque los han adquirido gracias a su experiencia profesional o a través de otra vía de formación.

Los usuarios del programa de Autoformación tendrán la oportunidad de realizar dicha prueba con el objetivo de acreditar sus conocimientos. En este caso, para conocer el grado de éxito del programa en cuanto resultados de aprendizaje, en dichas pruebas se incluirá una pregunta en las que el/la alumno deberá especificar si ha participado en un curso de Autoformación. Concretamente esta información nos permitirá conocer:

- El porcentaje de alumnos que han participado en el programa de Autoformación y que han decidido acreditar sus conocimientos a través de las Pruebas de Certificación.
- El índice de éxito conseguido por las personas que han participado en el programa.

La prueba de evaluación final de contenidos han sido diseñadas teniendo en cuenta criterios técnicos y expertos relacionados con los contenidos teórico-prácticos de cada una de las acciones formativas. La aportación, coordinación e intercambio de información con los asesores y tutores de teleformación ha sido necesario para que fuese posible realizar un diseño de los instrumentos adecuados a nuestros propósitos: conocer los logros (conocimiento y habilidades) de los participantes al término de la acción formativa.

Finalmente, a partir de los datos recogidos a través de las tres fases



de evaluación, la información arrojada será utilizada de cara a la toma de decisiones para la mejora del funcionamiento del programa de Autoformación.

## **2.7. REFERENCIAS**

Carré, PH.; Moisan, A. y Poisson, D. (1997). *L' autoformation*. París: PUF.

Colom, A.; Sarramona, J. y Vázquez, G. (1994). *Estrategias de formación en la empresa*. Madrid: Narcea.

FUNDESCO (1998). *Teleformación: un paso más en el camino de la Formación Continua*. Madrid: Fundesco.

García del Dujo, Á. y Muñoz, J.M. (2007). Autoformación: una perspectiva diferente. *Educação e Pesquisa*, 33 (3), pp. 621-637.

Gauthier, P.D. (2001). *Ingénierie pédagogique de l'autoformation éducative et des nouvelles technologies éducatives pour des entreprises cognitives*. Le cadre d'un dess ingenierie de formation de l'universite de ROUEN et du CNED [Versión electrónica]. Recuperada el 23 de febrero de 2010. Disponible en:

[http://membres.multimania.fr/autograf/INGENIERIE\\_AUTOFORMATION](http://membres.multimania.fr/autograf/INGENIERIE_AUTOFORMATION)

Sarramona, J. (1999). La Autoformación en una Sociedad Cognitiva. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 2 (1), pp. 41-59.

Segrelles, F. (1999). De la formación teledirigida a la Autoformación. En M. Ordóñez (Coord.). *La nueva gestión de los recursos humanos* (pp.199-221). Barcelona: AIDIPE.

Tremblay, N.A. (1996). Quatre compétences-clés pour l'autoformation. *Les Sciences de l'education*, 39, pp. 153-176.

Valcarce, M.L. y Venticinque, N. (2006). La evolución del perfil docente en un dispositivo de Autoformación. *Anuario de Investigaciones*. Vol. XIV, pp. 247-252.

Vázquez, G. y Sarramona, J. (1997). El teletrabajo. Sus implicaciones sociales y para la formación. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*. Nº 7, pp. 113-128.

Yurén, MT. (2004). ¿La Autoformación es olvido del otro? Una mirada desde la filosofía. En C. Navia, A. Castañeda y T. Yurén (Coords.). *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación*



*en la globalización* (pp.157-174). México: Noriega-UAEM, 2004.

### **3. LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL ENTORNO PROFESIONAL MEDIANTE LA ORIENTACIÓN**

*Carolina Ugarte Artal*

*Universidad de Navarra*

#### **3.1. INTRODUCCIÓN**

En estos últimos años, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, hemos sido testigos de un creciente interés por el desarrollo de competencias como parte de la formación universitaria (Conferencia de ministros europeos, Bergen 2005 y Conferencia ministerial, Londres, 2007). Concretamente, en el Real Decreto 1393/2007 se afirma que "los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición" (MEC, 2007, p.1).

En la misma línea, el entorno profesional demanda que las personas que desarrollan su labor en las organizaciones no sólo posean una aptitud técnica, sino que también posean unas competencias que garanticen una realización profesional de calidad. Por ello, tanto los procesos de selección del personal como los planes de desarrollo profesional, en numerosas ocasiones, se basan en competencias.

En este sentido, la necesidad de desarrollar competencias en la universidad -como preparación para el mercado laboral y para la formación integral de los alumnos- y en el entorno profesional -como medio para mejorar el desempeño profesional y la calidad de los servicios prestados- se presenta como una necesidad en el entorno socio-laboral actual.

Por otra parte, en el entorno profesional, la promoción de acciones formativas en general y de desarrollo competencias en particular es un medio para promover la motivación de las personas incentivando y fortaleciendo de este modo sus vínculos de adhesión hacia la organización.



Con este marco de referencia, en esta comunicación nos vamos a centrar por un lado en la formación como medio central para promover la motivación y, por otro, en la orientación como acción formativa adecuada para desarrollar competencias en el entorno profesional.

### **3.2. LA FORMACIÓN COMO VÍA DE MOTIVACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES**

La formación es una de las principales vías de motivación que existen, ya que es canal que facilita y, en muchos casos, posibilita el desarrollo y la realización profesional. Esto es así porque la formación promueve la motivación intrínseca, es decir, aquella que se genera cuando la satisfacción que proporciona el trabajo en sí mismo es el motivo que impulsa a la persona en el entorno profesional. Medios para promover la motivación intrínseca serían, entre otros, la ya mencionada formación, el buen ambiente laboral o el respeto y promoción de las normas de seguridad en el trabajo. En la organización que se promueve este tipo de motivación, probablemente se conseguirá un vínculo de adhesión de los empleados con la misma y no el mero vínculo contractual que se da cuando las personas únicamente se guían por la satisfacción de motivos económicos. Sin embargo, las personas aún pueden moverse en el entorno laboral por motivos más elevados como son los trascendentes. La motivación trascendente es aquella que se genera cuando la persona encuentra su satisfacción profesional en el servicio y ayuda a sus colaboradores o en el servicio y ayuda a la organización. Las personas que se guían por motivos trascendentes perciben la participación en la toma de decisiones o la participación en la formación de los colaboradores como vías de servicio a la organización, lo cual revierte positivamente en su realización profesional y personal. En este sentido, esta motivación consigue un vínculo de identificación, lealtad y compromiso con la organización y el equipo (cfr. Pin, 2001; Pérez López, 1993).

Por ello, sería deseable que en una organización se promueva la satisfacción de todas estas motivaciones, ya que fomentar la motivación intrínseca y trascendente -una vez cubiertos los motivos extrínsecos- es medio eficaz para, por un lado, conseguir la adhesión y



el compromiso con la organización y, por otro, para incentivar la realización profesional y personal de los colaboradores.

En este contexto, se podría decir que la formación en las organizaciones resulta positiva tanto para los empleados como para la propia organización. Para los empleados presenta múltiples ventajas. Por un lado, es medio para lograr la realización en el entorno profesional. Por otro, supone una oportunidad de progreso profesional que puede dar acceso a puestos de mayor responsabilidad y, en consecuencia, de mayor remuneración. Finalmente, es cauce para mejorar el propio desempeño. Este último aspecto revierte especialmente en la organización, ya que la formación permanente significa disponer de personal preparado. Además -desde el punto de vista de la organización- la formación es una vía para atraer, motivar y retener al personal de la empresa. No obstante, en ocasiones, en las organizaciones existe cierto recelo hacia la implantación de las políticas de formación, ya que se teme formar a los empleados para que, después de esa inversión, estos decidan cambiar de trabajo gracias a la mayor empleabilidad que les brinda la formación recibida. Aun siendo esto una posibilidad que puede darse, para la organización siempre es mejor asumir este riesgo, ya que lo que es erróneo es no invertir en la formación de las personas. Sin posibilidades de formación permanente, las personas llegan a convertirse en una rémora para la propia organización.

Según lo dicho, si la formación supone una ventaja tanto para la persona como para la organización, el desarrollo de la carrera profesional depende de ambas, es decir, acometerla es responsabilidad conjunta de la persona y de la organización. Desde la responsabilidad que compete a la organización, el proceso mediante el cual las organizaciones seleccionan, estiman, asignan y desarrollan a los empleados con el fin de lograr un grupo de personas cualificadas que permitan satisfacer las necesidades futuras de recursos humanos se denomina dirección de carreras. Desde el punto de vista del empleado, el proceso mediante el cual las personas identifican y ponen en marcha las acciones para alcanzar sus metas de carrera se denomina planificación de carreras. Así, podría definirse el desarrollo



de la carrera profesional como el conjunto de esfuerzos formales, planificados y organizados, que las organizaciones realizan con el fin de conseguir el equilibrio entre los deseos y necesidades de carrera de los individuos y las exigencias, presentes y futuras, de la organización sobre recursos humanos. Con esta acción conjunta se trata de aunar y conjugar los objetivos de los empleados y de la organización (Alarcón, 2006).

Como se ha comentado, la dirección de carreras es tarea de la organización y se concreta en las siguientes funciones (Alarcón, 2006):

- 1.** Crear las condiciones necesarias para fomentar en los empleados las actividades de planificación de carreras.
- 2.** Fomentar el rol integrador y de conexión que desempeñan los directivos.
- 3.** Preparar y comunicar las oportunidades de carrera que se ofrecen.
- 4.** Diseñar y actualizar las posibles trayectorias de carrera que pueden seguir los empleados en función de sus capacidades, actitudes, habilidades e intereses.

En este sentido, se podría decir que la organización desempeña un rol de estímulo, asesoramiento y guía, que se ve materializado por la acción del directivo que desempeña un papel integrador y de conexión entre los deseos e intereses de los empleados y las necesidades de la empresa.

Pero no sólo la organización tiene la responsabilidad de promover la formación de los empleados. Es deseable que cada persona se interese e involucre en su propio proceso formativo. El medio que existe para ello es la planificación de carreras, que incluye una serie de acciones a acometer por parte del empleado. Estas, fundamentalmente, serían las siguientes (Alarcón, 2006):

- a)** Conocer sus capacidades, actitudes y habilidades o competencias **(2)** (autoconocimiento).
- b)** Analizar las opciones de carrera y definir objetivos.



**c)** Proporcionar información al directivo sobre las propias actitudes, habilidades, experiencias de trabajo, intereses y aspiraciones de carrera.

**d)** Colaborar con el directivo y con los especialistas del departamento de recursos humanos en el diseño de un plan de acción para el logro de los objetivos de carrera.

Resulta importante que tras el proceso de autoconocimiento, el planteamiento de los objetivos de desarrollo profesional sea integral, es decir, la persona ha de detectar como áreas de mejora no sólo los aspectos técnicos vinculados al desarrollo profesional, sino también las actitudes y habilidades que harán más eficaz -técnica y éticamente- la labor profesional. Por ello, el plan de acción ha de incluir objetivos de conocimiento, pero también objetivos actitudinales y procedimentales, ya que la realización profesional de calidad, la satisfacción en el entorno laboral, así como las posibilidades de promoción dependen de este planteamiento más amplio. Plantear acciones de formación basadas sólo en conocimientos supone un reduccionismo. Por ello, es deseable que los planes de formación estén basados en competencias, ya que las competencias incluyen los conocimientos, las actitudes y las habilidades. Uno de los medios más adecuados para adquirir competencias es la orientación que, como se ha visto, ha de estar basada en el autoconocimiento de la persona que se implica en la acción formativa.

### ***3.3. LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL ENTORNO PROFESIONAL MEDIANTE LA ORIENTACIÓN***

Para plantear un programa de formación basado en competencias, que evite caer en el mencionado reduccionismo, resulta necesario precisar qué noción teórica subyace tras la noción de competencias.

Se entienden las competencias como "aquellos comportamientos observables y habituales que posibilitan el éxito de una persona en su actividad y función" (Jover, Fernández-Salineró y Ruiz Corbella, 2005; Sarramona, Domínguez, Noguera y Vázquez, 2005; Cardona y Chinchilla, 1999; Levy-Leboyer, 1997; Le Boterf, 1993; Woodruffe, 1993). Con esta concepción teórica subyacente, el proceso de



adquisición de competencias incluye adquirir unos conocimientos, consolidar unas actitudes y dominar ciertas habilidades (Sarramona, 2007). Los medios para lograrlo son la docencia, la orientación y el entrenamiento respectivamente (Ugarte y Naval, 2008a y 2008b; Sarramona, 2007; Cardona y García-Lombardía, 2005; Cardona, 2003; Gómez Llera y Pin, 1993).

Los conocimientos se obtienen a través de la adquisición de nuevos datos mediante la docencia. Para desarrollar cualquier competencia es conveniente empezar adquiriendo conocimientos teóricos sobre ella.

Las actitudes serían las motivaciones que la persona tiene frente a la acción. Éstas se desarrollan mediante la orientación. El objetivo es suscitar hábitos; es decir, llegar a ser capaces de tomar decisiones según lo conveniente y no según lo apetecible. Se trata de conseguir que la motivación racional coincida con la motivación afectiva del sujeto. Este esfuerzo requiere por parte de la persona una actitud de compromiso para el aprendizaje de la competencia.

Las habilidades corresponden a las destrezas operativas son necesarias para conseguir que la decisión tomada se transforme en acción. Para ello se requiere un entrenamiento adecuado que consiste en la repetición de acciones para la adquisición de los hábitos operativos correspondientes a esa competencia (Cfr. Cardona y García Lombardía, 2005).

En este sentido, se podría decir que lo propio de las competencias es llegar a convertirse en comportamientos habituales. Para ello el componente actitudinal de la competencia desempeña un papel central, ya que la voluntad decidida y comprometida con la adquisición de una conducta o comportamiento estable corresponde a la vertiente actitudinal de las competencias. En este sentido, la orientación - basada en el autoconocimiento- se erige como la acción formativa idónea para afianzar la adquisición de las competencias en el entorno profesional.

Se comenta a continuación el contenido central de un programa de desarrollo de competencias: el autoconocimiento, que permite plantear los objetivos de mejora y el plan de acción para alcanzarlos, y la orientación, medio para guiar y ayudar a alcanzar los objetivos de



dicho plan.

### **3.3.1. Autoconocimiento**

El autoconocimiento o valoración de las propias capacidades, actitudes y habilidades es el paso previo necesario para definir objetivos de mejora realistas para diseñar el plan de acción. Ambas tareas se desarrollan con la guía del orientador. En este sentido, para conocer y valorar las propias capacidades, actitudes y habilidades resulta adecuado realizar una evaluación diagnóstica -personal o externa- (Cardona y García-Lombardía, 2005, pp. 77 y ss.). Algunos de los medios para evaluar las competencias propias o de los colaboradores serían (Alarcón, 2006):

- a.** La evaluación del rendimiento: proceso destinado a determinar y comunicar a los empleados la forma en que están desempeñando su trabajo.
- b.** Los centros de valoración (*assesment center*): conjunto de pruebas -entrevista, test psicotécnicos, ejercicios de simulación- encaminadas a evaluar el potencial de una persona para ocupar un determinado puesto.
- c.** Los cuestionarios de comportamiento: son un medio empleado para que las distintas personas que interactúan con el empleado que está siendo valorado (colaboradores, superiores, subordinados, clientes...) den su opinión sobre dicha persona basándose en comportamientos observables.
- d.** El balance de fortalezas y debilidades: ayuda a la persona a tomar conciencia de sus puntos fuertes, es decir, cualidades o habilidades que posee y que puede utilizar, y por otro, sus puntos débiles o cualidades o habilidades que o se ha de evitar su utilización o se ha de intentar vencer.

Entre los instrumentos diagnósticos mencionados, para basar el proceso de adquisición de competencias en la orientación, resulta especialmente indicado el balance de fortalezas y debilidades.

La virtualidad de este medio reside en que si se conoce para qué se está preparado personal y profesionalmente, se optimizarán las



propias capacidades y si se conocen las carencias personales y profesionales se podrá dedicar esfuerzo para suplirlas, compensarlas o remediarlas a través de formación complementaria. En este sentido, el balance de fortalezas y debilidades es un buen medio para empezar a detectar las áreas de mejora personales y profesionales. (Ugarte y Naval, 2008a).

Como conclusión cabría decir que el autoconocimiento resultado de un diagnóstico o evaluación de competencias constituye el punto de partida para el proceso de mejora, ya que proporciona un conjunto de datos que aportan la información necesaria para saber en qué dirección y con qué objetivos diseñar la estrategia de desarrollo (Cardona y García-Lombardía, 2005, p. 79). Sin embargo, no hay que olvidar que cualquier sistema de diagnóstico no tiene sentido si no se integra en un programa más amplio de formación y desarrollo. Por ello, la orientación es el medio indicado para plantear los objetivos de mejora y el plan de acción para adquirir competencias.

### **3.3.2. Orientación sobre la carrera**

La orientación sobre la carrera es la guía, aceptación, reconocimiento y supervisión que ofrece la organización por medio del directivo a las personas que deciden desarrollarse profesionalmente (Alarcón, 2006). La orientación se materializa en sesiones en las que el empleado junto con su asesor -basándose en los resultados obtenidos en las pruebas de autoconocimiento- revisa y contrasta sus aspiraciones profesionales, los conocimientos que le resultan necesarios y las competencias a desarrollar para mejorar profesionalmente.

En esta fase, el directivo tiene un papel central como asesor, mentor u orientador **(3)**. En caso de no poder asumir esta responsabilidad, tan necesaria para completar y dar sentido a los resultados obtenidos en las pruebas de autoconocimiento, la organización puede apoyarse en el departamento de recursos humanos o en la figura de un consultor externo, que puede asumir estas funciones de orientación empleando por ejemplo, la técnica del *coaching* **(4)**.

La entrevista es la técnica más indicada para llevar a cabo el proceso de orientación. Sería deseable que se dieran varias entrevistas a lo largo del proceso formativo.



### *Primera entrevista de orientación*

En la primera entrevista de orientación se trataría de, por un lado, contrastar los resultados obtenidos en las pruebas diagnósticas con el conocimiento previo que el empleado tenía de sí mismo y, por otro, idear medidas para mejorar el perfil profesional obtenido.

En este sentido, el objetivo último de la primera entrevista es elaborar un plan que incluya los puntos de mejora detectados mediante el instrumento diagnóstico y mediante la propia entrevista. El plan de mejora **(5)** es un documento personalizado en cuya elaboración debe intervenir cada persona. Este aspecto es fundamental para lograr la motivación necesaria, ya que no debe imponerse, ni ser idéntico para todos los empleados. Cada persona tiene sus propios objetivos, su ritmo de aprendizaje y sus circunstancias. Los elementos de un plan de mejora son la definición de objetivos y la concreción de acciones de mejora.

#### **a) Definición de objetivos**

El primer paso de cualquier plan de mejora es determinar qué se quiere lograr. Es imprescindible una redacción adecuada -explícita, concreta y realista- de las metas para que el plan resulte eficaz. Esta definición de objetivos debe contemplar tanto las áreas de mejora como las fortalezas. A través del asesoramiento, además de desarrollar las competencias técnicas, se habrá de incluir como objetivos del plan de mejora el desarrollo de otras competencias o actitudes de gran calado para la formación personal y profesional como pueden ser la promoción del sentido de excelencia, el desarrollo de la responsabilidad personal o el estímulo de la capacidad de servicio, entre otras (Álvarez de Mon, 2002).

Además de la definición de objetivos, el plan de mejora ha de incluir una serie de acciones concretas. Se comenta este aspecto a continuación.

#### **b) Concreción de acciones de mejora**

A la hora de poner objetivos en las áreas de mejora, lo más importante es la concreción. Si las competencias son comportamientos habituales y observables, es necesario definir los objetivos del plan de mejora en términos de comportamientos concretos. Pueden darse



muchos factores que provoquen una cierta desviación de los objetivos. Por esa razón es importante comprobar periódicamente los avances logrados de forma que se puedan redefinir los objetivos, las acciones o los plazos establecidos. Es útil crear una "hoja de avance" que incluya las distintas acciones de mejora, y que se revise periódicamente. Sin la revisión periódica el esfuerzo que requiere la adquisición de hábitos se difumina. En este sentido, a ser posible, la persona imbuida en el plan de formación ha de revisar su hoja de avance diariamente o, como mínimo, cada semana.

#### *Sucesivas entrevistas de orientación*

Una vez perfilado el plan de acción, el asesor ha de velar por realizar un seguimiento de la consecución de los objetivos del plan de mejora. Para ello, en sucesivas entrevistas se ha de evaluar el transcurso del plan inicial de mejora: dificultades, éxitos, motivación para seguir con el plan. Esta información se extraerá de la hoja de avance y la finalidad es, si es necesario, rehacer y reajustar los objetivos del plan de mejora. También se tratará de promover la confianza en que se puede mejorar, así como guiar y motivar en el logro de sus metas inmediatas.

### **3.4. CONCLUSIONES**

1. El desarrollo de competencias integra la adquisición de conocimientos, la suscitación de actitudes y el dominio de ciertas habilidades. Las vías para su adquisición son la docencia, la orientación y el entrenamiento. Sin el desarrollo de estos elementos, un programa de formación en competencias, sería incompleto.
2. Dado el marcado componente actitudinal de las competencias, el asesoramiento y la orientación son elementos clave de todo programa de formación que pretenda desarrollar y mejorar las competencias de los empleados.
3. La acción orientadora se apoya en el autoconocimiento de la persona. La persona profundiza en el conocimiento de sus competencias empleando diversos instrumentos de diagnóstico, entre los cuales, el balance de fortalezas y debilidades resulta adecuado.
4. El directivo desempeña un papel clave en este proceso de orientación pues desempeña un rol de conexión entre las aspiraciones



de la persona y las necesidades de la organización. Por otra parte, de su grado de implicación en el proceso formativo de la persona, dependerá en gran medida el incremento de la motivación intrínseca de quienes participan en el plan de formación y, con ella, la adhesión y el compromiso con la organización.

## REFERENCIAS

Alarcón, M. J. (2006). Desarrollo de la carrera profesional. En Van-Der Hofstadt, C. J. y Gómez, J. M. *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Madrid: Díaz de Santos, pp. 39-65.

Álvarez de Mon, S. (2002). Liderazgo: 10 lecciones desde la crisis. *ITSMO en línea*, julio-agosto, 261, [versión electrónica]. Disponible:

[http://www.istmoenlinea.com.mx/articulos/26102.html?](http://www.istmoenlinea.com.mx/articulos/26102.html?kc=LJEAXNAq0PPPuVZBpZYagGspZS0Q)

[kc=LJEAXNAq0PPPuVZBpZYagGspZS0Q](http://www.istmoenlinea.com.mx/articulos/26102.html?kc=LJEAXNAq0PPPuVZBpZYagGspZS0Q) [2010, febrero]

Cardona, P. y García-Lombardía, P. (2005). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Pamplona: Eunsa.

Cardona, P. (2003). El coaching en el desarrollo de las competencias profesionales. En M. Villalonga (Coord.). *Coaching directivo: desarrollando el liderazgo. Fundamentos y práctica del coaching*. Barcelona: Ariel, pp. 149-152.

Conferencia de ministros europeos responsables de la Educación Superior celebrada en Bergen (Noruega) (2005, mayo) [versión electrónica]. Disponible: <http://www.bologna-bergen2005.no/> [2010, marzo].

Conferencia ministerial celebrada en Londres (2007, mayo). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*, [versión electrónica]. Disponible: [http://www.usal.es/~ofeees/DOCUMENTOS\\_INTERES/2007-comunicado-londres.pdf](http://www.usal.es/~ofeees/DOCUMENTOS_INTERES/2007-comunicado-londres.pdf) [2010, marzo]

Gay, F. (2002): *Coaching directivo*. Barcelona, Nota técnica de la División de Investigación del IESE.

Jover, G.; Fernández Salinero, C. y Ruiz Corbella, M. (2005). El diseño de titulaciones y programas ante la convergencia europea. En V. Esteban Chapapría (Ed.). *El espacio europeo de educación superior* (pp. 27-93) Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.



Le Boterf, G. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Aedipe y Gestión 2000.

Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.

MEC (2007, octubre). Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre de 2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales [versión electrónica]. Disponible: <http://www.mec.es>

Ortiz, E. (2003). *La práctica del Mentoring en la empresa: estudio de dos multinacionales en España*. Pamplona: EUNSA.

Pérez López, J. A. (1993). *Fundamentos de la dirección de empresas*. Madrid: Rialp.

Pin, J. R. (2001). *Paradigmas del liderazgo. Claves de la dirección de personas*. Madrid: McGraw-Hill

Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre educación*, 12, 31-40.

Sarramona, J.; Domínguez, E.; Noguera, J. y Vázquez, G. (2005). Las competencias en secundaria y su incidencia en el acceso a la universidad. En V. Esteban Chapapría (Ed.). *El Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 199-248). Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.

Ugarte, C. y Naval, C. (2008a). Formación en competencias profesionales. Una experiencia docente on line-presencial. *Estudios sobre Educación*, 15, pp. 53-86.

Ugarte, C. y Naval, C. (2008b). El profesor-tutor en una experiencia docente universitaria on line-presencial. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Número monográfico. "Enseñanza virtual, innovación e internacionalización de la educación", 9 (1) [http://www.usal.es/%7Eteoriaeducacion/rev\\_numero\\_09\\_01/naval.pdf](http://www.usal.es/%7Eteoriaeducacion/rev_numero_09_01/naval.pdf)

Villalonga (Coord.). *Coaching directivo: desarrollando el liderazgo. Fundamentos y práctica del coaching*. Barcelona: Ariel.

Woodruffe, C. (1993). *Assessment Centres: Identifying and Developing Competences*. London: Institute of Personal Management.



## **4. LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL NÚCLEO DE LAS HERRAMIENTAS TÉCNICO-OPERATIVAS PARA LA AUTOFORMACIÓN Y EL TRABAJO COLECTIVO**

*Maria Betânia Buarque Lins Costa*

*Universidade Federal de Alagoas*

### **4.1. INTRODUCIENDO LA NOCIÓN DE INTERDISCIPLINARIEDAD**

Inicialmente, se hace necesario definir algunas prácticas similares a la interdisciplinariedad, vehiculadas en el interior de las instituciones, que tienden a romper con las prácticas solitarias e individualistas en diversos ciclos. Entre éstas se encuentran la multidisciplinariedad, la pluridisciplinariedad, la transdisciplinariedad, la metadisciplinariedad, entre otras.

Para Japiassu (1992), las dos primeras se refieren a los trabajos desarrollados en equipos o grupos que reúnen especialistas en dos o más disciplinas para el estudio de una determinada cuestión. En cuanto que en el trabajo multidisciplinar se realiza apenas el agrupamiento de disciplinas que abordan el objeto sin relación; en el trabajo pluridisciplinar también se realiza apenas un agrupamiento, intencional o no, pero con algunas relaciones, en el sentido de visualizarse la construcción de un sistema de un solo nivel con objetivos distintos. La interdisciplinariedad envuelve la relación de disciplinas a partir de la relación jerárquica de una disciplina integradora y coordinadora de disciplinas que combinan sus elementos internos. En cuanto la transdisciplinariedad es colocada como la radicalización de la interdisciplinariedad (axiomática general compartillada, integrando diferentes niveles y relaciones entre disciplinas, con tendencia a la horizontalización de las relaciones de poder y creación de nuevos campos de conocimiento). Por fin, la metadisciplinariedad, conforme Zabala (2002), se refiere a la acción de aproximarse a los objetos de estudio a partir de una óptica global que intenta reconocer su esencia y en la cual las disciplinas no son el punto de partida, sino el medio de que disponemos para conocer una realidad que es global.

En la opinión de muchos autores el término agrega diferentes



objetivos, agrupados en tres grandes tendencias: los pioneros, que toman la interdisciplinaridad para un conocimiento más completo; los críticos de la primera tendencia, que hacen del fetiche de la pan-interdisciplinaridad, que hace de ella una panacea para resolver los males del campo científico; y los teóricos de la complejidad, que gravitan alrededor de objetivos complejos tanto en el nivel inter como en el transdisciplinar. En ésta, la integración de las disciplinas es descripta como necesaria para abrir la ciencia a cuestionamientos más esféricos y fundamentales en el sentido de resolver los problemas globales que la ciencia generó con su excesiva fragmentación. Así, la integración, según Ivanir Fazenda (1993), aparece como un aspecto formal de la interdisciplinaridad. Pero, no debe ser pensada como fusión o como integración de contenidos o métodos, pero, básicamente, en nivel de conocimientos parciales y específicos teniendo en vista un conocimiento global.

Según Lefebvre, en Marcellino (1987), la discusión de la interdisciplinaridad nos remite a la unidad y departa mentalización del conocimiento y forma parte, del debate que se desarrolla no sólo en el ámbito académico de las instituciones de enseñanza e investigación, sino también en la aplicación de las teorías, teniendo en cuenta la solución de problemas específicos.

La discusión sobre la especialización y departamentalización del saber, por cierto, requiere que se dirija una mirada a la historia, a partir del siglo XIII, donde el saber global se fue especializando en las diversas ciencias, fragmentando la realidad en un modelo cerrado y lineal de visión de mundo.

La cuestión de la interdisciplinaridad, hace algunos años, pasó a formar parte del contexto de las políticas de promoción y desarrollo humano en cualquier especie de organización: pública, privada o autónoma, derivado del hecho de sus agentes se mostraren sensibles a los daños que emanan de la fragmentación, del especialismo e individualismo presentes en las prácticas sociales, derivadas del paradigma positivista.

La historia nos muestra que la especialización de las disciplinas se fortalece gracias al positivismo. Como dice Japiassu (1977:49) en



*Interdisciplinaridade e fronteiras do saber, "O triunfo do positivismo suscitou a repartição do espaço mental do saber em departamentos isolados e com fronteiras rígidas [em que] a fragmentação, produto da divisão das ciências, torna-se esmigalhamento".* Con eso no queremos negar la necesidad de la profundización del conocimiento, lo que necesariamente exige la especialización, o sea, la delimitación y la autonomía de cada ciencia, en que cada una de ellas significa una posibilidad de conocer la realidad, nunca de manera única o en su totalidad, pero parcialmente, reduciéndola a una de sus dimensiones, lo que no implica la imposibilidad de colaboración entre varias disciplinas.

Según Foucault (1966), en *As palavras e as coisas*, la sobreposición de varios modelos no es un defecto del método. Solo hay defecto si los modelos no fueran ordenados y explícitamente articulados unos con los otros.

Vale decir que fue en la educación que el impacto del positivismo se ha hecho sentir de forma más marcada, generando el pragmatismo y el empirismo presentes principalmente en las prácticas organizacionales públicas y privadas, atendiendo a los intereses de la clase dominante. Es con base a esta realidad concreta que buscaremos presentar la interdisciplinaridad en cuanto propuesta posible de ser perseguida por las organizaciones de diversa naturaleza, como fundamento de una práctica colectiva dirigida a proyectos de trabajo que tengan como eje común la búsqueda de la unidad en la diversidad.

Siendo así, el propósito de esta lectura es, a partir de esa percepción, introducirse a la discusión de la perspectiva interdisciplinar en cuanto posibilidad de superación de la visión fragmentada del conocimiento; e intentar, aún, aproximar esta perspectiva, de forma crítica, a la práctica profesional de los agentes públicos y privados, en el sentido de su autoformación, así como de la vivencia con el colectivo.

La interdisciplinaridad, aquí pensada, ultrapasa el significado expreso por muchos estudiosos como integración o articulación de disciplinas, para salir en busca de la "unidad". La discusión de la búsqueda de la unidad, a partir del movimiento real de la historia, forma parte del debate que hoy se engendra, no apenas en el ámbito académico y de



la investigación, pero también en las instituciones, en la propia praxis social. Para Lefebvre (1979), la praxis, en su más alto grado (creador revolucionario), incluye la teoría que ella vivifica y verifica. Aquella que comprende la decisión teórica como la decisión de la acción. Aquella que supone táctica y estrategia. Pues, no existe actividad sin proyecto, acto sin programa, praxis política sin exploración del posible y del futuro.

Es en la condición de partícipe en el ámbito de las instituciones u organizaciones, en cuanto profesionales comprometidos con la transformación de la realidad, que sentimos la verdadera motivación para la verificación de una praxis en la perspectiva de la interdisciplinaridad, como posibilidad efectiva de relacionar teoría y práctica en el marco de la dirección teórico-metodológica y filosófica que guía el proyecto personal y profesional al cual nos vinculamos. La interdisciplinaridad pensada en cuanto herramienta para el éxito de la organización nos lleva a conjeturar sobre la necesidad de considerarse las condiciones de auto-sustentabilidad, en términos de equilibrio personal, para convivir conforme los dictámenes de las organizaciones sociales, políticas, económicas y culturales. Pero a su vez, la capacidad de convivencias relacionales y éxito del trabajo colectivo presupone un compartir críticamente la defensa de un proyecto unitario en el contexto de trabajo en la institución, en la academia, en los movimientos, organizaciones, etc., donde los sujetos se conocen a si mismos y a los demás; reconocen su papel de especialistas y el papel de los demás elementos y, juntos, comparten en consonancia en este eje común, sin perder de vista la totalidad. Necesariamente, este hacer pedagógico requiere que la interdisciplinaridad como herramienta de autopromoción esté al servicio de las acciones de los sujetos a nivel individual y colectivo.

Es el establecimiento de relaciones que aproxima la interdisciplinaridad de las organizaciones en el seno del materialismo histórico-dialéctico. Sólo en el movimiento dialéctico, donde hechos y fenómenos pasados y presentes se confrontan, es que se puede proyectar, prever y simular el futuro; imponiéndose la lógica dialéctica fundamentada en la noción de contradicción dialógica. Para Frigotto



(1995), debe reconocerse que la interdisciplinaridad se convierte en una necesidad en la producción del conocimiento cuando se considera el carácter dialéctico de la realidad social.

El recurso a la interdisciplinaridad en la dimensión de la práctica, instrumentalizadora, de la actividad técnico-profesional en las organizaciones, se configura como una posible herramienta para el trabajo, pues es en el ámbito de la institución que, en cuanto profesionales, se vivencia la verdadera motivación para la praxis efectiva en la perspectiva de la interdisciplinaridad.

De ninguna manera nuestra posición apunta para el fin del "*especialismo*", expreso en las particularidades de cada sector, profesión u organización. Se trata, sí, de contemplarse el deseo de síntesis del conocimiento sobre la realidad.

Lo necesario es que los trabajadores especialistas desarrollen la conciencia de la relatividad de sus áreas de dominio y de la importancia de la complementariedad y se perciban interdisciplinares; no para ir en búsqueda de nuevas especializaciones, pero para que, a través de una cultura general, puedan intercambiar conocimientos buscando teorías, técnicas y métodos capaces de posibilitar el trabajo colectivo en las diversas situaciones específicas en el campo de intervención en la realidad social.

Al que nos parece, la alternativa que puede, seguramente, contemplar la búsqueda de la unidad es la interdisciplinaridad. El actuar interdisciplinar exige mucho más que la suma del conocimiento; propone la superación de los límites de las particularidades, donde la colaboración entre los diversos o entre los "sectores" heterogéneos de una misma ciencia sean conducidos a interacciones, a una reciprocidad en los intercambios, de modo que, al final del proceso todos salgan enriquecidos. La integración, según Ivanir Fazenda (1993), aparece como un aspecto formal de la interdisciplinaridad. Sin embargo, no debe ser pensada como fusión o como integración de contenidos o métodos, pero, básicamente, a nivel de conocimientos parciales y específicos teniendo en cuenta un conocimiento global.

A propósito, la unidad del mundo social puede ser constatada en la sencilla observación del cotidiano, basta que se tenga en cuenta



algunos temas como participación política, exclusión social, violencia urbana, etc., para que se concluya que una única cuestión social comporta análisis de varios ángulos, pero que cualquiera de ellos aisladamente no da cuenta de su totalidad. Según Marcellino, el campo de investigación de las ciencias sociales es caracterizado por una unidad -la vida del hombre en sociedad es compleja y compuesta de una multiplicidad de aspectos que se interpenetran , que sería su objeto material- aquello que tales ciencias investigan de modo general y que debería asegurar también una unidad de los conocimientos producidos.

No obstante, cada ciencia posee también su objeto formal, que es investigado específicamente. Así, cada ciencia se propone dar cuenta de un aspecto de la realidad social, abordando esa realidad compleja a partir de una perspectiva particular. Pero, como los diversos aspectos de la vida social se interrelacionan, no existen divisiones rígidas en el campo del saber y de la producción del conocimiento. Entonces es cuando que la interdisciplinaridad se hace indispensable.

#### **4.2. LA PRÁCTICA INTERDISCIPLINAR: UNA EXPERIENCIA POSIBLE**

Hace algunos años la noción de interdisciplinaridad viene haciéndose presente en algunas instituciones, principalmente en el ámbito público, como es el caso de la Unidad de Enseñanza *Professor José da Silveira Camerino PREMEN-I*, en Maceió/Alagoas/Brasil, donde existe una búsqueda incesante de un grupo de técnicos especialistas de la educación - supervisores, orientadores, asistentes sociales, directores, profesores - para dirigir las acciones e intenciones alrededor de un proyecto colectivo titulado: "*A construção de uma Escola crítica e participativa*". Se trata de un nuevo trabajo, articulado en la perspectiva de la construcción colectiva de un proyecto de concienciación y participación para la ciudadanía de la comunidad escolar, sin el rancio institucionalizado de las prácticas fragmentadas y "ahistóricas". El proyecto busca, más que nada, desarrollar la comprensión de que al contrario de la competición interna, esas parcelas de saber, esas especialidades y aptitudes deben colocarse al servicio del colectivo, transformándose en frente real de poder a favor



del educando. Es este el plan que debe orientar las organizaciones educativas en la contemporaneidad.

En la fundamentación teórica necesaria al seguimiento de esa propuesta, la Org. De Ivanir Fazenda sobre "*Práticas Interdisciplinares na Escola*" fue, sin duda, una de las lecturas de mayor relevancia, que posibilitó una mayor y mejor comprensión del significado de esa herramienta. Inspirada en sus argumentaciones, se llega a la siguiente comprensión sobre esta práctica:

La interdisciplinaridad es una práctica educativa colectiva que presupone:

*A construção do conhecimento no coletivo que deve elaborar-se num equilíbrio e consonancia como um corpo humano, em pleno funcionamento [...] Para funcionar os membros precisam estar em perfeita sintonia [...] São membros e órgãos diversos, conjugados num movimento perfeito, onde pernas, braços, cérebro, coração, pulmões [...] Todos têm um papel específico o e peculiar que só adquirem significado no próprio ato de viver [...] Na ação x reflexão.*

*São órgãos, membros e sentimentos conjugados num movimento perfeito, onde impulsos, paixões, desejos, emoções, dores, razão, todos participam desse movimento [...] O objetivo é único: o funcionamento normal do corpo [...] Se desligarmos a cabeça do resto do corpo, este perderia o seu significado, que é a própria vida; da mesma forma, ocorreria com o coração [...] Apreendemos que todas as partes do corpo humano são importantes, todas desempenham um papel significante. Não importa a hierarquia, não importa a dimensão do seu papel. O mais importante é fazer funcionar bem o conjunto [...]. (GRIFO NOSSO).*

De tal forma, la propuesta interdisciplinar siempre tiene en cuenta un conjunto alrededor de un proyecto colectivo, donde solamente la ciencia y el simple conocimiento no garantizan su ejecución. En el trabajo interdisciplinar todos desempeñan una función de acuerdo con su especificidad y juntos dan significado a una nueva acción planeada



por el colectivo. Fue pensando en la posibilidad de esta "nueva acción" como forma de romper con las barreras causadas por las separaciones, divisiones y competencias existentes en el interior de la institución, que sus profesionales se empeñaron en perseguir un trabajo norteado por la perspectiva interdisciplinar, teniendo como horizonte dirigir, como experiencia pionera, todas las acciones de la unidad escolar, en el sentido de la formación del alumno ciudadano, crítico y consciente.

Las contradicciones presentes en el seno de las organizaciones permiten que la idea de la interdisciplinaridad constituya para algunos, por un lado: una amenaza a la autonomía de los especialistas y un principio de unificación y no unidad acabada; y por otro, la expresión de relación de reciprocidad, interacción, posibilitando el diálogo; la posibilidad de substitución de una concepción fragmentaria del conocimiento por la unitaria del ser humano y la certeza de que la autoridad nunca es otorgada, siempre es conquistada.

En estos términos, es necesario que se tenga el entendimiento de que el trabajo interdisciplinar en la perspectiva de la ciudadanía supone la formación de la conciencia, experiencia y acción; cuyo proceso sólo se efectiva en la dialéctica teoría-praxis.

Desde este punto de vista, algunas características son peculiares a la iniciación del trabajo interdisciplinar, como: la mayoría de los proyectos interdisciplinarios surgen, a veces, por iniciativa de una persona o categoría; este proceso se encuentra con múltiples barreras; es caracterizado por la osadía de la búsqueda, de la investigación; exige revisión de la propuesta constantemente; requiere el paso de la subjetividad a la inter subjetividad; en la práctica interdisciplinar todos se perciben y se convierten en *partners*, que parten de la lectura del "yo" hasta llegar al "nosotros"; presupone la presencia de proyectos personales de vida; necesita ser suficientemente detallado, coherente y claro, para que todos sientan deseo de ser parte de ello.

Delante de lo expuesto, se deben seguir los algunos pasos:

- Uno de los primeros pasos para enveredarse en la propuesta de la interdisciplinaridad, en un sentido más amplio, es procurar conocer



la realidad histórica y social; el conjunto de las especificidades; limitaciones; deseos y aspiraciones expresas en un proyecto más amplio, cuyas acciones contemplen la función social de la organización.

- El paso siguiente es el de la construcción de alianzas alrededor de la idea del proyecto colectivo que tenga como objetivo, además de desarrollar la función social de la Escuela, la formación de los sujetos involucrados con conciencia de clase para engajarse en el proceso de transformación, en el sentido de atender a los objetivos de la organización.

- Ese proceso, en consecuencia, conduce al paso siguiente: el reclutamiento y selección de personal a involucrarse en el proyecto, a través de la identificación y cualificación para el trabajo.

- El paso secuencial se trata de planear y sistematizar un trabajo, para que los componentes, participantes o no, se involucren en el proceso y tomen conciencia del engranaje impuesto por el sistema de producción capitalista, pasando a revalidar colectivamente sus posiciones y dar su parcela de contribución; removiendo conocimientos acumulados, buscando nuevos enfoques, en la tentativa de contribuir para una institución/organización que, al buscar atender a las necesidades del Estado burgués, cumpla también las de la clase popular;

Es fundamental, en este proceso, que se cree una voluntad política lo más consensuada posible, lo que sólo ocurre mediante un constante proceso de socialización y intercambio de saberes y de fortalecimiento de la conciencia crítica - incrementado a través de encuentros, seminarios, debates, reuniones frecuentes, etc. -, marcado por un proceso ininterrumpido, creando y recreando otros puntos para la discusión. El valor de este procedimiento está en poner en práctica el principio dialéctico de la relación entre conciencia y la estructura económica, mostrando como la lucha por los derechos a las políticas públicas de calidad, como es el caso de una educación de calidad, debe seguir "*pari passu*" (6) a la lucha de clases. Esta comprensión pasa aún por la necesidad de una práctica democrática en las organizaciones



institucionales, donde todos participen de esta construcción colectiva. Es la clase popular, el usuario de los servicios que, al expresar sus necesidades, nos ofrece el cuadro real concreto para el desarrollo de acciones integrantes del proyecto.

En esta perspectiva, se entiende que la organización de cualquier naturaleza debe buscar capacitar profesionales y comunidad para una práctica participativa, colectiva y democrática; donde las discusiones y decisiones se den de forma horizontal, sin privilegios corporativos que puedan romper el sentido del proceso democrático; y que vengan a contribuir al proceso de "*Hominização*" como un esfuerzo solidario de los hombres entre si. Pues, para Marx: "*Só o homem pode provocar mudanças, produzindo as condições materiais e intelectuais de sua existencia*" y conocer la realidad a partir del momento en el que "*se comporta antes de todo como ser práctico*" (Kosik,1976 :33).

#### **4.3. CONSIDERACIONES FINALES**

La interdisciplinaridad, de la forma que aquí está colocada, no puede pasar por el tamiz conclusivo por constituirse en una referencia práctica en estudio. En este momento, nuestra pretensión es proceder, apenas, a una breve evaluación de como se encuentra la propuesta (aunque embrionaria) en experiencia en la unidad en estudio. La realidad muestra que las dificultades de su evolución se deben, principalmente, al proceso de desmantalamiento por el cual están pasando las políticas públicas en Brasil; y en la particularidad específica de la región de Alagoas, marcada por paralizaciones y huelgas constantes en el área de salud, educación, etc.

Por otro lado, se observa una gran distancia entre el discurso y la práctica, marcado por la ausencia de una mayor fundamentación teórica sobre la perspectiva de la interdisciplinaridad, en la mayoría de las instituciones. Hoy, este dominio está reservado a un grupo minoritario de técnicos y especialistas. De ese modo, la interdisciplinaridad aparece, por un lado, como propuestas de investigación o intervención en el sentido de indicar tanto alternativas propositivas, cuanto una reacción a la fragmentación del conocimiento y del trabajo en diferentes espacios ocupacionales y a la departamentalización del saber académico, divorciados de la realidad



social que les origina y con la cual deberían guardar relación, no compartimentada, pero en su globalidad, y por otro lado como un reverso de la medalla que acreditaría a su uso una solución de tercera vía, salvadora de todos los males de la producción técnico-científica contemporánea.

Sin embargo, continuamos creyendo en la propuesta, buscando ejercitarla para que, a partir de esas pequeñas vivencias, podamos contagiar a un grupo mayor, a través de una nueva forma de comunicación pedagógica - el "hacer colectivo".

#### **4.4. REFERENCIAS**

Andrade, R. M. C. (1995). Interdisciplinaridade um novo paradigma curricular. *Revista dois pontos*. 94/95.

Assumpção, I. (1993). Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. En Fazenda, I. 1993.

Boffi, C. (1984). *Como trabalhar com o povo*. Rio de Janeiro: Vozes.

Fazenda, I. (Org.) (1993). *Práticas Interdisciplinares na Escola*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_ (1991). *Interdisciplinaridade - um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola.

Fleuri, R.M. (1993). *Interdisciplinaridade: meta ou mito?* (Texto roteiro para a prova didática do concurso para Professor Titular em Fundamentos Epistemológicos da Educação). Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, UFSC, 1993. (Material dactilografado).

Follari, R. A. (1992). Interdisciplina y dialéctica: acerca de un malentendido. *Anais do Seminário de Educação/92: Interdisciplinaridade*. O pensado e o vivido. UFMT.

Frigotto, G. (1995). *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.

Japiassú, H. (1976). *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*. Rio de Janeiro: Imago.

Japiassú, H. (1992). A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. *Revista Tempo Brasileiro*, nº 108, jan-mar. Rio de Janeiro.

Kosik, K. (1976). *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Lefebvre, H. A. (1987). "Práxis": a Relação Social como Processo. In Marcellino, N., 1987. S/P. Cortez.



Lefebvre, H. (1979). *Sociologia de Marx*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Portella, E. (1992). A reconstrução da disciplina. *Revista Tempo Brasileiro*, nº 108, jan-mar. Rio de Janeiro.

Vasconcelos, E. M. (1997). Conceitos e níveis de Práticas interdisciplinar. *Revista S. Social e Sociedade*, ano XVIII, nº 54.

Zabala, A. (2002). *Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora.

---

- (1) El listado completo de los cursos ofertados en el año 2010 se puede consultar en: <http://tematico.asturias.es/trempfor/iaap/boletin/biaap0310/papelaweb.htm>

[Ver Texto](#)

---

- (2) Posteriormente se especificará qué se entiende por el término competencia.

[Ver Texto](#)

---

- (3) Un estudio amplio sobre el *Mentoring* se puede encontrar en Ortiz, E. (2003). *La práctica del Mentoring en la empresa: estudio de dos multinacionales en España*. Pamplona: EUNSA.

[Ver Texto](#)

---

- (4) Para profundizar en la técnica del *Coaching* se puede consultar entre otros a Gay, F. (2002): *Coaching directivo*. Barcelona, Nota técnica de la División de Investigación del IESE y Villalonga. (Coord.), *Coaching directivo: desarrollando el liderazgo. Fundamentos y práctica del coaching*. Barcelona: Ariel Empresa.

[Ver Texto](#)

---

- (5) Las ideas sobre el plan de mejora aquí expuestas se extraen de Cardona y García-Lombardía (2005, pp. 109- 119).

[Ver Texto](#)

---

- (6) *Pari passu*: expresión latina comúnmente utilizada como jerga, que significa "al paso de", "simultáneamente", "al mismo tiempo".

[Ver Texto](#)

---







# La autoformación en el sistema educativo

## **1. LA AUTOFORMACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO. UNA VISIÓN DESDE EL PERFIL COMPETENCIAL CONTEXTUALIZADO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

*Oscar Mas Torelló*

*Carmen Ruiz Bueno*

*Universitat Autònoma de Barcelona*

*Departament de Pedagogia Aplicada*

*Grupo CIFO*

### **1.1. INTRODUCCIÓN**

En la universidad, escenario de actuación profesional del profesor universitario, se están produciendo multitud de importantes cambios, propiciados en gran parte por la convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y hacia un Espacio Europeo de Investigación (EEI). Estos hechos conllevan diversos cambios: un cambio de paradigma educativo (pasándose de centrar la atención en la enseñanza y en el profesor a centrarse, ahora, la atención en el aprendizaje y el alumno), unos cambios estructurales (grados, ECTS, nuevo diseño curricular modular e interdepartamental, etc.) y unos cambios sustantivos (relacionados con los dos apartados anteriores, como por ejemplo: revisión de los objetivos de aprendizaje en términos de competencias, revisión de los conocimientos de cada título, cambio de la concepción docente y de culturas profesionales arraigadas, revisión de las metodologías utilizadas, nuevos modelos de evaluación, etc.).

En cualquier proceso de innovación, cambio, reforma,... educativa, el profesorado es uno de los elementos nucleares a considerar, no pudiendo desarrollar una concepción de la educación superior centrada en el logro de las competencias, en el aprendizaje del alumno, en la innovación como medio para alcanzar la calidad y la excelencia,... sin incidir de manera clara en el profesorado y en sus competencias. De este modo, todas estas modificaciones del panorama universitario generan, a su vez, la necesidad de delimitar las competencias que



precisa el profesor universitario para desarrollar con excelencia las funciones, roles,... derivados de este nuevo escenario de actuación profesional; planteándose como tarea ineludible, a partir del perfil competencial de este profesional, revisar la formación necesaria (inicial y continua) que debe acreditar el profesor universitario en este nuevo contexto que se está configurando. Siguiendo la línea argumental del informe *"Programa de mejora e innovación de la docencia"* (2004), en este nuevo planteamiento en el que se considera al docente universitario un mediador entre el conocimiento y el alumno, un facilitador del aprendizaje, un tutor, un organizador, un orientador y supervisor del trabajo y del aprendizaje del discente, etc. no bastará con poseer las competencias comunicativas, pedagógicas y curriculares específicas que atesora el profesorado actual, se deberá incidir y adecuar la formación para que este colectivo adquiera unas más amplias *"competencias profesionales básicas"*.

## **1.2. CONTEXTO SOCIOLABORAL Y UNIVERSITARIO DE REFERENCIA**

Diversos autores (Ferrández y Tejada, 1998; Tejada, 1999 y 2002a; Font, 2000; Sennett, 2000; López Noguero, 2004) aportan algunos de los rasgos constitutivos de los actuales escenarios que se van sucediendo: la globalización, la revolución tecnológica, la multiculturalidad y las migraciones, la pérdida de unos valores claros como referente, la pérdida de poder de los Estados en la toma de decisiones (tanto en el ámbito político como empresarial), nueva realidad sociolaboral amparada en el neoliberalismo (debilitamiento del Estado del Bienestar, privatización de sectores de interés social, desempleo de carácter estructural, precarización y rotación de puestos de trabajo, predominio de la competitividad por encima de otros factores como los beneficios sociales, desarrollo sostenible, responsabilidad social de las empresas, estabilidad laboral, formación de los empleados,...), etc.

Estos fenómenos sociales, apuntados en el apartado anterior, que se están produciendo no son más que las consecuencias de vivir momentos complejos e inciertos, de lo que no cabe duda es de su efecto transformador en el ámbito universitario. Haciendo acopio de



aportaciones de diferentes autores (Iribarne, 1996; Cresson, 1996; Ferrández y Tejada, 1998; Font, 2000; Tejada, 2002a, Brunner, 2000; Marcelo y Estebaran, 2003), algunos de los cambios producidos son:

- En la institución educativa, el texto escrito y la palabra del docente dejan de ser el único canal para entrar en contacto con el conocimiento, la información...
- La educación deja de identificarse únicamente con el contexto Estado-Nación y tiene como referente la globalización, pero dicha educación debe seguir siendo un mecanismo de integración social, un elemento básico de la socialización de los individuos,... evitando que los diferentes aspectos del progreso se conviertan en promotores de desigualdad, exclusión...
- La escuela, para la formación, debe dejar de tener como referente la Revolución Industrial y debe considerar las nuevas competencias, destrezas,... que demanda la Revolución Tecnológica y la apertura a lo global.
- La creación y caducidad del conocimiento aumenta vertiginosamente, ganando protagonismo la formación a lo largo de toda la vida y el aprender a aprender autónomamente.
- Necesidad de certificar las competencias desarrolladas por el individuo durante toda la vida, no solo aquellas adquiridas en el ámbito formal, si no también las desarrolladas en el ámbito no formal e informal.
- Implantación de nuevas titulaciones, metodologías, etc. para adaptarse a un mercado laboral instaurado en el cambio.
- Necesidad, especialmente en la formación profesionalizadora, de la intervención de los agentes sociales.
- Reconocimiento, en la Universidad, del valor de la formación general para, posteriormente, optar por la especialización; considerándose necesaria la flexibilización, permeabilidad y apertura de los currículums formativos.
- Creación del Espacio Europeo del Conocimiento, que según la publicación *"Educació, competitivitat i ocupació a Europa"* (2005),



tiene como finalidad aprovechar los cambios y las oportunidades de progreso que se presentan, con el objetivo de que la economía europea invierta en la formación de las personas y favorezca la participación de todos sus ciudadanos en la sociedad del conocimiento.

### **1.3. ACERCA DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES**

No realizaremos una presentación pormenorizada de definiciones <sup>(1)</sup>, aunque si mencionaremos algunas de las claves conceptuales de la tan renombrada competencia profesional. El constructo competencia es un término polisémico, ambiguo, con diversidad de acepciones (según el referente cultural, según el ámbito donde sea utilizado,...) y complejo por los componentes que la integran. Consideramos que las competencias son mucho más que una simple acumulación de contenidos (*saber*), están también constituidas por habilidades (*saber hacer*), actitudes y valores (*saber ser y estar*), adquiriéndose y/o desarrollándose mediante simulaciones formativas, mediante la propia experiencia sociolaboral, etc.

Consideramos que el término competencia profesional se centra en la posibilidad de activar en un contexto laboral específico, los saberes que pueda poseer un individuo para resolver óptimamente situaciones propias de su rol, función o perfil laboral. Echeverría (2002) nos indica que para desempeñar eficientemente una profesión *"es necesario saber los conocimientos requeridos por la misma"* (componente técnico) y, a su vez, *"un ejercicio eficaz de estos necesita un saber hacer"* (componente metodológico), siendo cada vez más imprescindible e importante en este contexto laboral en constante evolución *"saber ser"* (componente personal) y *"saber estar"* (componente participativo). El mismo autor afirma que la competencia de acción profesional *"implica, más que capacidades y conocimientos, la posibilidad de movilizar los saberes que se aprenden como resultado de la experiencia laboral y de la conceptualización y reconceptualización diaria que la persona lleva a cabo en su trabajo, sumando y mezclando permanentemente nuevas experiencias y aprendizajes (citando a Le Boterf, 2001:92)"*, aumentando *"su*



*capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surjan durante el ejercicio del trabajo (citando a Valverde, 2001:33-30)".*

#### **1.4. FUNCIONES GENERALES Y ESCENARIOS DE ACTUACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO**

Como ya hemos explicitado anteriormente, el ámbito socioeducativo y la universidad en particular, por su alcance e importancia, no escapan a los cambios, generándose nuevas demandas sobre la institución y, como no, sobre el profesor universitario. Como afirma Tomàs (2001:7) *"volver a pensar la Universidad significa reconceptualizar el papel del profesorado, de los estudiantes, de la enseñanza-aprendizaje, de la investigación, del gobierno y la gestión"*, significando este replanteamiento de la función docente *"dejar el papel de reproductor de conocimiento e ir hacia un orientador de aprendizajes..."* ya que, también, se reorienta el aprendizaje de los estudiantes que *"debe permitir adquirir conocimientos pero especialmente saberlos buscar, procesar y aplicar"*.

Una segunda función a considerar del profesor universitario es la investigadora, donde también los cambios se van sucediendo: fomento de la investigación competitiva, creación de equipos multidisciplinares, integrados a su vez, por miembros de diferentes Universidades, Estados, etc.

Como tercera función que puede desarrollar el profesor universitario no podemos dejar de hacer referencia a la gestión. El personal docente e investigador, como un miembro más de la institución, puede participar activamente en la gestión de su organización, pero debemos alertar que de la lectura de la LRU (1983) y LOU (2001) se desprende que las funciones inherentes al profesor universitario son la docencia y la investigación, quedando la gestión como el compromiso personal que cada uno adquiera voluntariamente con la institución donde labora, por ello, en un intento de acotar nuestro objeto de estudio y para adecuarnos a la extensión demandada en esta comunicación excluirémos esta función en el desarrollo posterior de este documento, no por olvido, ni por menosprecio.

En el apartado anterior, al definir el constructo competencia hemos



mencionado un conjunto de saberes combinados e integrados, experiencias, aspectos personales,... y el contexto profesional donde se desarrolla. Así, antes de intentar definir el perfil competencial del profesor universitario, no podemos eludir establecer sus tres diferenciados (pero íntimamente interconectados e interrelacionados) escenarios de actuación profesional: el contexto general (entorno sociolaboral, profesional, cultural), el contexto institucional (departamento, facultad, universidad) y, por último el microcontexto aula-seminario-laboratorio.

Que duda cabe que las funciones del profesor universitario que estamos analizando se entienden, sólo, si se relacionan con sus escenarios de actuación profesional. Las tres funciones mencionadas cobran una posición relevante según el escenario donde situemos al profesor universitario. Dicho profesor no sólo "actúa" en el microescenario, donde cobra mayor sentido la función de docencia y porqué no la investigación sobre su propia docencia y la gestión de los recursos; si no que su actuación se extiende al escenario institucional, donde la gestión y la coordinación son tomados como referentes indiscutibles, pudiéndose considerar de igual modo la investigación y, como no, el contexto sociolaboral y cultural donde volvemos a priorizar la investigación, relacionada ésta con el desarrollo de convenios, transferencia tecnológica con instituciones externas y, aunque también están presentes la gestión y docencia referentes a las relaciones y actividades extrainstitucionales.

Es evidente que ninguno de estos escenarios, como ya hemos comentado anteriormente, puede analizarse de manera aislada, ya que cada uno de ellos está estrechamente relacionado con el resto y con las funciones a desarrollar; estas, aunque se repitan en los diferentes escenarios, no dejan de tener sus características diferenciadoras en cada uno de ellos, siendo así necesario considerar los escenarios de actuación profesional y las funciones del profesor universitario, previamente a la definición del perfil competencial y al establecimiento de la formación necesaria.

## **1.5. DEFINICIÓN DEL PERFIL COMPETENCIAL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO**



La definición del perfil competencial del profesor universitario **(2)** , tal como nosotros lo entendemos, no puede separarse de las dos principales funciones profesionales que debe asumir (docencia e investigación) ni de los ya mencionados escenarios donde las desarrollará (contexto social, contexto institucional y microcontexto). En este apartado, donde se aportarán unos apuntes para la definición del perfil competencial del profesor universitario, tomaremos como referente sus funciones, básicamente por dos razones: en primer lugar por estar establecidas legalmente por la LRU y LOU y, en segundo lugar, por considerar que de estas dos funciones emanan directamente los escenarios de actuación profesional.

### **Competencias relacionadas con las funciones docente e investigadora **(3)****

Veamos algunas competencias que debe poseer el profesor universitario para desarrollar una función docente de calidad:

COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA FUNCIÓN DOCENTE
1. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional previamente definido, todo ello en coordinación con otros profesionales.
2. Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.
3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía.
4. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia.
6. Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Departamento, Unidad o Área, titulaciones,...).

#### **Cuadro 1.** Competencias de la función docente.

Además de los aspectos comentados en la función docente, el profesor universitario se deberá preocupar por investigar, para continuar creando conocimiento científico y mejorar de este modo su campo científico, para ofrecer nuevas propuestas metodológicas adaptadas a sus alumnos y materias, para innovar en su realidad y en su contexto, etc. Para conseguir todos estos objetivos será necesario mantener una actitud de constante reflexión y crítica, de autoperfeccionamiento, de formación, de compromiso ético con la profesión...



---

#### COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA FUNCIÓN INVESTIGADORA

---

1. Diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento.
  2. Organizar y gestionar reuniones, seminarios, jornadas, congresos científicos,... que propicien la difusión, la comunicación, la discusión, la reflexión, el intercambio,... del conocimiento científico y de sus progresos, así como la propia formación docente e investigadora.
  3. Elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento.
  4. Comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación,... a nivel nacional e internacional.
- 

**Cuadro 2.** Competencias de la función investigadora.

### **1.6. METODOLOGÍA, POBLACIÓN Y MUESTRA**

La *población* objeto de estudio queda definida por el conjunto de profesores de las universidades públicas catalanas, afectados todos ellos por la progresiva implantación del Espacio Europeo de Educación Superior y por las nuevas exigencias sociales, laborales y académicas que conlleva esta implementación.

La *muestra* se conforma en consideración con el principio de triangulación de informantes (expertos, profesores y alumnos) e instrumentos utilizados (cuestionario, entrevista y grupo de discusión), de manera que:

- En lo referente a los *expertos* utilizamos una unidad muestral intencional no probabilística, conformada por personas relevantes en la investigación de la temática que nos atañe, bien por su desempeño profesional (investigadores, directores o responsables de formación de ICE, IDES,...) o por su situación privilegiada como gestores académicos (vicedecanos y vicerrectores de investigación y docencia, directores de departamento, coordinadores de área, de titulación, de experimentación,...), pudiendo aportar una visión e información difícilmente obtenible mediante otros informantes.

A estos expertos se les implicó en la investigación de dos modos diferentes, a un primer colectivo mediante un grupo de discusión (7 miembros del Grupo CIFO <sup>(4)</sup>) y, a un segundo grupo (11 individuos) de expertos y responsables universitarios en el ámbito de la formación y gestión del profesorado, mediante entrevistas en profundidad no estructuradas <sup>(5)</sup>.



- En lo referente al *profesorado*, utilizamos un sistema de muestreo aleatorio por conglomerados (institución universitaria); optando por delimitar la población a las universidades públicas catalanas, ya que estas suponen el 86,7% de los profesores y el 66,6% de las universidades de este territorio **(6)** .

El profesorado participó en la investigación cumplimentando un cuestionario donde se consideraban *diferentes tipologías de variables*, pudiéndose sintetizar en torno a:

- \* variables *personales, formativas y sociolaborales-contextuales*, en relación con *quién es, qué hace, dónde actúa* y en que condiciones;

- \* variables respecto al *perfil competencial docente e investigador actual* y, variables respecto al *perfil competencial docente e investigador necesario* para desarrollar sus funciones en el nuevo modelo y contexto universitario **(7)** .

- Los *alumnos* participantes cursaban los últimos cursos de licenciaturas del ámbito de Ciencias de la Educación o estudios de postgrado del mismo ámbito, resultando sus aportaciones especialmente útiles, ya que poseen la percepción propia de un alumno, enriquecida por los conocimientos y criterios psicopedagógicos que atesoran (como profesionales en la actualidad o en un futuro inminente) de las competencias que posee y/o debería poseer un profesor universitario.

Este colectivo de estudiantes participo en la investigación cumplimentando el mismo cuestionario elaborado para el profesorado, salvo dos excepciones: lógicamente, se modificó la parte correspondiente a las variables *personales, formativas y sociolaborales-contextuales* y, en segundo lugar, en el cuestionario que se facilitaba a los alumnos de Licenciaturas se elimino la parte del perfil competencial relacionado con la función investigadora.

Finalmente la muestra queda configurada del siguiente modo:



UNIVERSIDADES participantes	Profesorado participante	Alumnos participantes	Expertos entrevistados	Expertos participantes en grupos discusión
<b>TOTAL</b>	<b>161</b>	<b>63</b>	<b>11</b>	<b>7</b>

**Tabla 1.** Muestra implicada.

### **1.7. RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

Resulta evidente la importancia de la formación durante toda la trayectoria profesional del profesor universitario, tanto en la función investigadora, docente y, aunque no la desarrollemos en esta comunicación, en la función gestora; del mismo modo, debido a las características de esta profesión, del propio colectivo y de su alto nivel de cualificación y competencias desarrolladas, la autoformación adquiere un papel relevante para este colectivo.

Esta autoformación debe abarcar no solo, el dominio de un saber y de un saber hacer de la propia área de conocimiento, aspecto habitualmente ya atendido por el profesorado universitario, si no que debe alcanzar un saber y un saber hacer pedagógico.

El profesor universitario debe ser consciente de la necesidad de un continua autoformación y perfeccionamiento de los aspectos relacionados con su docencia y con la investigación sobre la misma; requiriendo ello, por parte del profesor universitario, además de una formación pedagógica de base, una actitud positiva hacia la formación/autoformación psicopedagógica.

Previo al desarrollo de esta formación/autoformación es imprescindible que el profesor se plantee y sea capaz de autodiagnosticar sus déficits formativos y, para ello, previamente iniciar procesos de autoevaluación de sus prácticas docentes e investigadoras sobre la propia docencia. iiEs impensable, en nuestros días, que un docente pueda pasarse toda su carrera profesional sin reflexionar sobre su docencia, ni plantearse procesos de innovación, investigación y mejora sobre la misma!!.

Por todo ello, en esta comunicación, presentamos los datos correspondientes a 4 unidades competenciales relacionadas con la autoevaluación y con el autodiagnóstico de necesidades formativas (2 de ellas pertenecientes a la función investigadora y otras 2 a la función



docente) de las 64 que componen nuestra propuesta de perfil competencial del profesor universitario, desde la propia autopercepción del profesor universitario (8) , aunque sin desestimar en algún momento las aportaciones de expertos y alumnos que enriquezcan el contenido.

En la tabla 2, mostrada a continuación, se especifican las valoraciones obtenidas de las *unidades competenciales* relacionadas con la autoformación integradas en la *competencia docente "contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia"*, tanto el *dominio actual* que el propio profesor dice poseer de dichas unidades competenciales como, desde su propio criterio, el dominio que *necesitaría poseer* para desempeñar satisfactoriamente los nuevos requerimiento que se le realizan desde la sociedad y desde su institución de educación superior.

<b>Competencia Docente 5:</b> <b>Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia</b>	<b>Dominio Actual</b>	<b>Necesidad de dominio</b>	<b>Sig.</b>
UC5.4. Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente	2,89	4,12	,000 1<2
UC5.5. Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia	3,08	4,19	,000 1<2

**Tabla 2.** Valoración de las UC de la CMPT docente 5 relacionadas con la autoformación docente.

Ambas unidades competenciales arrojan significatividad estadística, observándose un *dominio actual* inferior a la media (3) en "*aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente*" y superando levemente esta media "*autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia*". Estas dos *unidades competenciales* son a las que el profesor universitario otorga un *menor dominio actual* y una *menor necesidad de dominio* para desarrollar sus función docente satisfactoriamente, dentro de las incorporadas en la competencia docente 5, aunque curiosamente se obtiene una *mayor diferencia de medias* entre el *dominio actual* y el considerado *necesario* para la excelencia en la UC "*aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente*".

En la tabla 3 se especifican las valoraciones obtenidas de las *unidades competenciales* relacionadas con la autoformación integradas en la



competencia investigadora "diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación", tanto el *dominio actual* que el *propio profesor* dice poseer de dichas unidades competenciales como, también desde su propio criterio, el *dominio competencial necesario* que debería poseer para desempeñar satisfactoriamente los nuevos requerimiento que se le realizan desde la sociedad y desde su institución de educación superior.

<b>Competencia 1:</b> <b>Diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento.</b>	<b>Dominio Actual</b>	<b>Necesidad de dominio</b>	<b>Sig.</b>
UC1.13. Promover la evaluación y la constante mejora del proceso de innovación e investigación	2,87	4,20	,000 1<2
UC1.14. Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la competencia investigadora	3,06	4,16	,000 1<2

**Tabla 3.** Valoración de las UC de la CMPT investigadora 1 relacionadas con la autoformación docente.

Las valoraciones obtenidas con ambas unidades competenciales arrojan significatividad estadística, observándose que el *propio profesorado* de la muestra expresa *no tener un dominio suficiente* (puntuado por debajo de la media teórica -3-) en "*promover la evaluación y la constante mejora del proceso de innovación e investigación*" y superando, por muy poco, la media teórica comentada en "*autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la competencia investigadora*"

En la tabla 4, que se presenta a continuación, se especifican las valoraciones obtenidas de las unidades competenciales relacionadas con la autoformación integradas en la competencia "*contribución activa a la mejora de la calidad de la docencia*"; tanto el *dominio actual* que el *profesorado de los diferentes ámbitos de conocimiento* dice poseer de dichas unidades competenciales como, desde su propio criterio, el que *necesitarían* poseer para afrontar los nuevos requerimiento que se le realizan.



Dominio actual				
Competencia 5: Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia	Ámbito científico			
	Educación (1)	Sociales y Humanas (2)	Salud y experimental (3)	Sig.
UC5.4.Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente	3,27	2,67	2,73	.02 2,3<1
UC5.5.Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia	3,31	2,94	2,98	

**Tabla 4.** Valoración del dominio actual con la distribución a la mejora de la calidad docente según el ámbito de conocimiento.

En esta competencia 5, relativa a la mejora de la calidad docente, se evidencian resultados muy similares entre los diferentes colectivos, manteniéndose en un nivel medio de dominio (próximo a la media teórica 3) sobre las distintas unidades competencias.

Por el contrario en la tabla siguiente, puede apreciarse sobre la *necesidad de dominio* de esta competencia docente 5, todo y que las valoraciones son muy altas, que se apunta de nuevo un doble perfil. De una parte los que manifiestan mayor necesidad, que son los profesores de ciencias de la educación y el resto, que manifiestan una menor necesidad, pero con matices entre ellos.

Necesidad de dominio				
Competencia 5: Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia	Ámbito científico			
	Educación (1)	Sociales y Humanas (2)	Salud y experimental (3)	Sig.
UC5.4. Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente	4,47	3,94	3,97	.02 2,3<1
UC5.5. Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia	4,48	3,95	4,21	.03 2<1

**Tabla 5.** Valoración de la necesidad de dominio de la contribución a la mejora de la calidad docente según el ámbito de conocimiento

A modo de síntesis podemos decir que en las unidades competenciales seleccionadas (UC5.4 y UC5.5), relacionadas con la autoformación y pertenecientes a la *función docente*, se observa como es lógico de esperar, un mayor *dominio actual* (en un caso estadísticamente significativa) del profesorado del ámbito de las ciencias de la educación y, del mismo modo, se obtiene en este colectivo una *necesidad de*



*dominio* significativamente más elevada en ambas. Podríamos atribuir estos resultados a la cultura colectiva y alto conocimiento de estas temáticas, al ser estas propias de su ámbito de estudio y, al conocido principio, de que cuanto mayor es la formación en un ámbito mayor es la demanda de formación en el mismo.

Cambiando de función, las valoraciones obtenidas del *dominio actual* de las unidades competenciales relacionadas con la autoformación (UC1.13 y UC 1.14) incluidas en la *competencia investigadora "diseño, desarrollo y evaluación de proyectos de investigación e innovación"*, que el propio *profesorado de los diferentes ámbitos de conocimiento dice poseer* no presentan diferencias significativas entre ellas; aunque es necesario resaltar que a pesar de existir un nivel de *dominio actual* bastante similar en los tres colectivos, el colectivo perteneciente al *ámbito de ciencias de la salud y experimentales* se confiere una autovaloración mayor, aunque no significativa estadísticamente.

Si atendemos al nivel de *necesidad de dominio* en las diferentes unidades competenciales de la misma *competencia investigadora 1*, se observa la existencia de valoraciones muy similares entre los tres colectivos mencionados, destacándose la mayor puntuación (estadísticamente significativa) por parte del colectivo de profesorado perteneciente al *ámbito de ciencias de la educación* en algunas unidades competenciales específicas, no siendo una excepción la UC1.13 *"promover la evaluación y la constante mejora del proceso de innovación e investigación"* y la U.C1.14 *"autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la competencia investigadora"*.

Necesidad de dominio				
Competencia 1: Diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento.	Ámbito científico			
	Educación (1)	Sociales y Humanas (2)	Salud y experimental (3)	Sig.
UC1.13.Promover la evaluación y la constante mejora del proceso de innovación e investigación	4,52	4,05	3,97	.012 2,3<1
UC1.14.Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la competencia investigadora	4,39	4,04	4,03	.05 1>2,3

**Tabla 6.** Valoración de la necesidad de domino del diseño, desarrollo y



evaluación de proyectos según el ámbito científico

Resulta interesante considerar algunos aspectos a partir de las aportaciones de los expertos y alumnos:

- En el perfil general del profesor universitario, al *comparar dominio actual* con la *necesidad de dominio* a partir de la valoración del *propio profesor universitario*, todos los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas (tanto en la función docente como en la función investigadora). Esto contrasta con la opinión expresada por los *expertos* cuando nos indican que mayoritariamente *no existe una conciencia* profesional en el colectivo docente sobre la necesidad de poseer una formación pedagógica, justificándolo con que no se puede sentir necesidad de una cosa que se desconoce (y hasta hace pocos años no se ha empezando a generar esta necesidad al colectivo, ya que actualmente no basta con realizar la docencia, sino que debe realizarse correctamente y demostrarlo).
- En términos generales, en las valoraciones otorgadas por los *alumnos* a las unidades competenciales presentadas se mantienen tres constantes: la primera, en todos los casos existen diferencias significativas entre los valores expresados en el *dominio actual* y en la *necesidad de dominio*, la segunda constante, es la inferior valoración del *dominio competencial actual* que la que reconoce el propio profesorado y, la última constante, es la mayor puntuación que realiza este colectivo de la *necesidad de dominio* que el propio profesorado. En el caso particular de las 4 unidades competenciales que nos ocupan (tanto las pertenecientes a la función investigadora como a la docente) el *dominio actual* se encuentra por debajo de la media teórica (entre 2,44 y 2,71) y la *necesidad de dominio* es considerablemente alta (entre 4,5 y 4,74).

No podemos finalizar sin hacer mención a la ya renombrada *competencia docente 5*, que hace referencia a "*contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia*", ya que es una de los ejes principales para entender las bases en que se asienta la profesionalidad del *docente universitario* y facilitarnos respuestas en lo



referente a: ¿quién es (profesionalmente)?, ¿cómo entiende la docencia?, ¿cuáles considera que son sus tareas?, ¿entiende esta función docente como una cuestión individual o colectiva?, ¿está motivado para la mejora e innovación en la docencia?, etc. En esta *competencia docente 5*, las unidades competenciales con menor dominio actual (estando la primera de ellas por debajo de la media teórica), coinciden con las que se consideran menos necesarias desarrollar para la excelencia, "*aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente*" y "*autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia*". Ante estos resultados resulta evidente que el docente universitario no tiene las competencias necesarias para evaluar su calidad docente y autodiagnosticar sus déficits, pero el mayor problema es que tampoco está entre sus prioridades el cambiar esta situación (autoevaluar su docencia y sus necesidades formativas, son las unidades competenciales consideradas como las menos necesarias de dominio para la mejora de la docencia).

## REFERENCIAS

- Brunner, J. J. (2000). Educación: Escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información. *PREAL*, nº 16. Santiago de Chile.
- Consell Interuniversitari de Catalunya (2005). *Educació, competitivitat i ocupació a Europa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya-CIC-Oficina de l'Espai Europeu del Coneixement.
- Cresson, E. (1996). Hacia una política de educación y de formación permanentes. *Revista Europea de Formación Profesional*, nº 8-9, 9-12.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, Volumen 20, nº 1, 7-43.
- Ferrández, A. y Tejada, J. (1998). *Currículum de personas adultas: diseño curricular para una formación completa y para el reto profesional*. Bellaterra: (material policopiado).
- Ferrández, A. et al. (2000). *El formador de formación profesional y ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- Font, J. (2000). +45. *Necesidades y estrategias formativas*. Barcelona: Departament d'Estudis dels Medis Actuals (DEMA).



- Gros, B. y Romaña, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro-ICE Universitat de Barcelona.
- ICE-Universidad de Zaragoza (2004). *Programa de mejora e innovación de la docencia en el marco de la convergencia al EEES*. Zaragoza: ICE-Vicerrectorado Ordenación Académica- Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Zaragoza.
- Iribarne, A. (1996). Una lectura de los paradigmas del libro blanco sobre la educación y la formación: elementos para un debate. *Revista Europea de Formación Profesional*, nº 8-9, 24-32.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- López Noguero, F. (2004). La Educación Popular en España. Retos e interrogantes. *Agora Digital*, nº 7. Consulta online efectuada el 12-04-06 en <http://www.uhu.es/agora/digital/numeros>
- Marcelo, C. y Estebaranz, A. (2003). Marco general de investigación en la universidad. En Mayor, C. (coord). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Mas, O. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Bellaterra (tesina doctoral inedita).
- Mas, O. et al. (2006). Funciones y escenarios de actuación del docente universitario. Apuntes para la definición del perfil competencial. *Comunicaciones IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI)*. Barcelona, 5-7 de Julio de 2006 [soporte CD].
- Mas, O. y Ruiz, C. (2007). El profesor universitario en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Perfil competencial y necesidades formativas. *I Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado"*. Barcelona, setiembre de 2007 [soporte CD].
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Paquay, L. et al. (coord) (2005). *La formación profesional del maestro*.



*Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ruiz, C.; Mas, O.; Tejada, J. y Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVII (2) nº 146, 115-132.

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Tejada, J. (1999). El formador ante las Nuevas Tecnologías de la información y la comunicación: Nuevos roles y competencias profesionales. *Comunicación y Pedagogía*, nº 158, 17-26.

Tejada, J. (1999b). Acerca de las competencias profesionales (I). *Revista Herramientas*, nº 56, 20-30.

Tejada, J. (1999c). Acerca de las competencias profesionales (II). *Revista Herramientas*, nº 57, 8-14.

Tejada, J. (2002a). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, vol. 11, nº 2, 30-42.

Tejada, J. (2002b). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educación*, 30, 91-118.

Tejada, J. (2005). La formación profesional superior y el EEES. *Actas IV Congreso de formación para el Trabajo*, 21-51. Zaragoza, 9-10-11 de Noviembre de 2005, ponencia.

Tomás, M. (2001). Presentación. *Educación*, nº 28, 6-9.

## **2. LA AUTOFORMACIÓN DE LOS MAESTROS EN EL TRABAJO EN RED**

*Glòria Jové Monclús*

*Ester A. Betrián Villas*

*Clara M. Sanso Galiay*

*Maria Angels Marsellés Vidal*

*Universidad de Lleida*

*Facultad de Ciencias de la Educación*

### **2.1. INTRODUCCIÓN**

La sociedad está inmersa en un proceso de continuo cambio que se ha acelerado en la actualidad, influenciando a aquellos elementos que la configuran como organización. La transformación constante, junto al



aumento de incertidumbres es inherente a la economía, las formas de vida y los roles profesionales, entre otros, concebidos como una red de interrelaciones. Todo ello exige que las organizaciones que conforman la sociedad se adapten constantemente, para interactuar, retroalimentarse y formar parte del entorno teniendo en cuenta las posibilidades que nos ofrece.

En este contexto cobra un papel importante la educación, para facilitar la construcción de una sociedad donde vivir y convivir, desde un planteamiento que va más allá de la escuela, al englobar en sí misma a la sociedad. Por ello, nos preguntamos ¿qué educación queremos y para qué sociedad? (Rambla, 2004). La educación se debe articular hacia la construcción de la comprensión compleja de la vida que nos rodea, y de la que formamos parte, hecho que replantea la función del educador, donde la formación adquiere un papel fundamental a lo largo de la vida.

En relación, el presente estudio propone una autoformación de los maestros ligada al trabajo en red, con la clara intencionalidad estratégica hacia un cambio cultural, a partir de los cambios personales en las competencias, conocimientos y actitudes. Este proceso de construcción pasaría a constituir el eje de la transformación social e institucional (Gairín, Armengol 2003). Aquí reside la importancia de la autoformación, no sólo para progresar profesionalmente, sino también para ofrecer respuestas coherentes y adecuadas a esta sociedad.

Considerando las aportaciones de Marcelo (2002), concebimos la autoformación como un espacio físico y temporal que permite un aprendizaje constante por parte del profesional, basado en la experiencia y en la reflexión constante, constituyendo un proceso inacabado. Éste pasa por diferentes ciclos a medida que aumenta la experiencia, la reflexión y el aprendizaje. Además, aumenta cualitativamente cuando dentro de un grupo institucional o comunitario se construyen y comparten metas de aprendizaje. La autoformación incluye a los educadores, pero también a otros profesionales que favorecen un progreso y construcción del conocimiento en red.

A continuación se presenta una experiencia iniciada en el curso 2001-



02 en el Centro Educativo de Infantil y Primaria (CEIP) Príncipe de Viana de Lleida, donde se desarrolla el Proyecto Àlber, con la profesora Glòria Jové de la Facultad de Ciencias de la Educación como asesora. El objetivo es implementar y evaluar un proyecto preventivo dirigido a toda la población para el desarrollo de competencias básicas de acceso al currículum. Este trabajo implica un cambio organizativo y metodológico, que se lleva a cabo con una nueva mirada que repercute en la concepción del rol docente y sus prácticas educativas. Las miradas se amplían, dándole un especial énfasis a la relación establecida entre la escuela y las entidades comunitarias a partir de los recursos que éstas ofrecen.

A finales del 2003 nace como plataforma de producción, difusión, formación y exhibición de las artes visuales, el Centro de Arte la Panera de Lleida. Pretende ser un instrumento que establezca puentes entre la creación visual y la creación producida en otros ámbitos culturales. Así mismo, con las exposiciones y las actividades que genera, trata de ser un centro de reflexión y adopta un compromiso con la sociedad que vincula las artes visuales con las distintas problemáticas y sucesos de nuestra sociedad. En su programa expositivo se incluyen propuestas educativas, favoreciendo el establecimiento de un nexo de unión que nos identifica a todos en una sola comunidad más rica en experiencias, convivencias y nuevos aprendizajes ante la diversidad. Es así como se constata esta dialógica entre el centro educativo y el centro de arte, fomentando la construcción de conocimiento y el desarrollo de competencias profesionales relacionadas con el aprendizaje de los alumnos y maestros.

La red se ha ampliado a otros contextos, entre ellos, la Facultad de Ciencias de la Educación, con la participación de estudiantes de magisterio y psicopedagogía, y de doctorado, de manera que han aumentado progresivamente las contribuciones y el intercambio en relación a la educación.

## **2.2. METODOLOGÍA**

La investigación se fundamenta en el paradigma emergente que busca la complementariedad paradigmática y la necesidad de una visión



holística y compleja de la realidad para favorecer la participación de los verdaderos protagonistas: el profesorado y la comunidad que constituye la red de trabajo.

El objetivo de la comunicación es presentar un estudio realizado en el Centro Educativo de Infantil y Primaria (CEIP) Príncipe de Viana, en la ciudad de Lleida. Se trata de un trabajo que describe, analiza y evalúa el proceso de autoformación del profesorado y el trabajo en red realizado en la escuela, desde el curso 2001-02 hasta la actualidad. Este periodo se corresponde con la innovación que trajo consigo el Proyecto Àlber, que es cuando surge un replanteamiento por parte de los maestros y resto de profesionales que intervienen en dicha escuela sobre su formación docente, en relación a la construcción de aprendizajes por parte de los alumnos:

- ¿Seremos capaces de ofrecer desde el grupo la atención necesaria a todos?
- ¿Las estrategias organizativas y didácticas que construimos podrán dar respuesta a las necesidades de todos?
- ¿Cómo podemos facilitar y desarrollar nuestra formación para desarrollar las competencias necesarias que den respuesta al entorno educativo?

Estos interrogantes son el punto de partida que definen las metas y los propósitos que compartimos. Durante estos años estamos trabajando para dar una respuesta de más calidad, aunque sabemos que es un proceso inacabado, en el que siempre podremos mejorar.

El método que concretamos es una estrategia que permite una formación para todos los agentes implicados en el proceso: desde la formación inicial de los estudiantes de la Facultad a la formación continua de los profesores de la Facultad, de los profesionales del servicio educativo del centro de arte y de los maestros de la escuela. Esta estrategia la hemos ido construyendo en función del contexto y con ayuda de nuestra formación, buscando siempre la significación del proceso, algo se ha ido operativizando como método.

Todo ello, se aplica en el contexto a través del asesoramiento semanal, donde se hacen análisis de las producciones de los alumnos



para reflexionar sobre los procesos que se desarrollan en la práctica cotidiana, relacionado con las aportaciones teóricas de las investigaciones. La autoformación se complementa con la comparación y análisis de los diferentes proyectos realizados cada año para poder explicitar la evolución de los alumnos, impulsado por el progreso de los maestros y evidenciando el proceso de aprendizaje como centro educativo. Esta metodología permite generar conflictos entre los asistentes, reflexionar de manera individual y conjunta y sobretodo aprender.

El seguimiento de estos asesoramientos se registra sistemáticamente por los estudiantes de magisterio e investigadores en formación a través de observaciones, y diarios de reflexión. La información se sistematiza a partir de un proceso de categorización y triangulación.

A continuación se describirá y analizará el proceso de la escuela Príncipe de Viana como organización que aprende, gracias a algunos elementos que la caracterizan, como es la autoformación que se está construyendo en la comunidad de la que forma parte.

### **2.3. ¿QUÉ HACEMOS, QUÉ OBSERVAMOS, CON QUÉ REFLEXIONAMOS?**

La escuela Príncipe de Viana utiliza los recursos comunitarios como medio para alcanzar los objetivos, trabajar los contenidos y desarrollar las competencias para conocer y comprender el mundo, y aprender los maestros a medida que lo hacen los alumnos, como una de las bases de la autoformación. Anhelamos llegar a ser lo que Shulman (1998) ha denominado una comunidad de práctica, donde la experiencia individual pasa a ser colectiva, mediante el trabajo en red.

La idea de retroalimentación entre escuela y comunidad se pone en marcha a partir de una red tejida que supone ganar calidad en la intervención didáctica y optimización de recursos, ya que facilita la aproximación y el intercambio de varios puntos de vista entre los profesionales. La relación que se establece continuamente facilita que los alumnos y maestros tomen contacto con el entorno que les rodea, encaminándose a la cohesión social.

Una de las relaciones más valiosas es la que se desarrolla entre la Facultad de Ciencias de la Educación, el Servicio educativo del centro



de arte de la Panera y la escuela. Esta relación se consolida en el curso 2006-07 cuando los profesionales del centro de arte empezaron a asistir a alguna de las sesiones de asesoramiento ya que iniciamos el proyecto a partir de una visita a la exposición "Glaskultur", del Centro de Arte.

*"En el desarrollo del Proyecto Àlber con el arte de la Panera, todos tuvimos una gran sensación de satisfacción, sentimiento que a lo largo del curso se transformó en sobrecarga de trabajo, presión, tensión... "*

Consideramos, tras un análisis de los acontecimientos, procesos y producciones hechas en la escuela, que ese sentimiento fue producido por la metodología de trabajo impuesta en el propio asesoramiento, programamos las visitas y el trabajo para las distintas exposiciones del centro de Arte. Queríamos aprovecharlo todo y evaluando los procesos hemos aprendido que muchas veces menos es más.

A partir de las reflexiones surgidas de los maestros y profesionales en torno al proyecto, nos planteamos revisar la metodología de trabajo. Durante el curso 2007-08 el centro de arte y escuela planteamos un nuevo sistema de trabajo y organización. Partimos de una sola exposición, Mediterránea (es), y a medida que se iba desarrollando el proyecto se decidiría si era necesario ver otras exposiciones u obras concretas de artistas. De esta manera se ha consolidado el papel de la Panera, formalizándose sesiones de asesoramiento cada tres semanas. Con el tiempo hemos comprobado que en estas sesiones no hay una demanda por parte de los docentes a los profesionales del centro de arte, sino que se genera un trabajo transversal y en red, que permite reconstruir el proyecto dándole continuidad durante todo el curso.

Nos basamos principalmente en el uso de los recursos culturales de la comunidad. Pero, ¿cómo se genera este intercambio con los recursos comunitarios? Tal como hemos dicho, iniciamos el proyecto a partir de un mismo contexto alfabetizador (ir al cine a visionar la película Robots, visita al centro de arte....) para todo el centro, es el punto de arranque que permite desarrollar el currículo a partir del aprendizaje conjunto. La principal razón por la que se ha decidido ir a la Panera y



partir del arte contemporáneo es para que los maestros "salieran" un poco del currículum. Es un "arranque" para que el profesorado también se sitúe conceptualmente, y pueda trabajar desde la transversalidad, funcionalidad y significación de la propia vida. Se trata del diseño universal, donde se parte de una actividad abierta que permite que cada grupo pueda situarse desde su interés, sus vivencias, sus conocimientos... Frecuentemente, cuando en clase surge un conflicto, buscamos o creamos un contexto alfabetizador para maestros y alumnos. Con todo este trabajo podemos afirmar que los recursos comunitarios se utilizan como recurso para alcanzar los objetivos, trabajar los contenidos y desarrollar las competencias. Hay que tener en cuenta que los recursos comunitarios existen y deben formar parte de nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje.

El trabajo en red de la escuela Príncipe de Viana parte de la coordinación, comunicación y complementariedad mutua entre los diferentes agentes y espacios educativos de un territorio (escuela, familia, museos, administración, comunidad...). Con ello se pretende, tal como sugieren Gairín, Rodríguez y Armengol (2007), la construcción y organización del conocimiento con sentido y significación en relación al sistema social que lo constituye. Es una concepción de la educación muy abierta y diversa, donde todos los agentes implicados pueden educar y pueden ser educados, en un ejercicio de corresponsabilidad conjunta. Es un proceso en que todos los actores educativos y sociales de un territorio van construyendo y aplicando un proyecto educativo compartido y coherente para sus ciudadanos. Tal como dice Eisner (2008): "es mediante los recursos culturales que las mentes se pueden construir en lugar de ser sacados de desarrollo natural que fructifican por su cuenta. La mente es producto de la interacción".

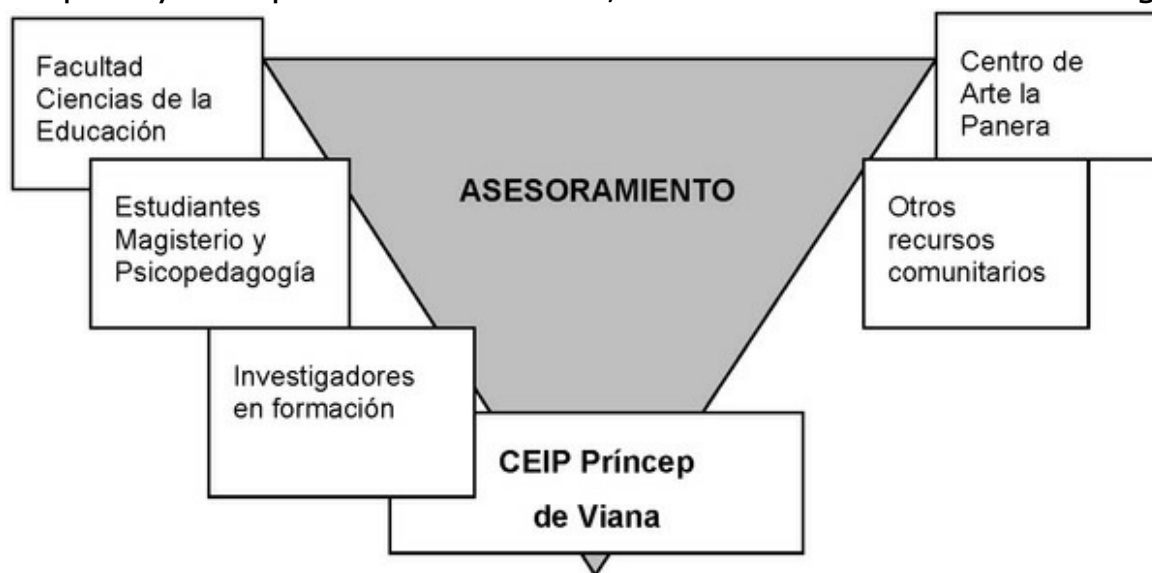
La interacción y las interrelaciones que facilitan el trabajo en red contribuyen a mejorar la formación de profesores y maestros, psicopedagogos, estudiantes de doctorado, profesionales del centro de arte, maestros de los centros educativos, e indirectamente, optimiza la atención a los alumnos, familias y usuarios del centro de arte. Con este trabajo conjunto surgen y se crean ideas que individualmente no



se hubieran construido, de manera que la interrelación que favorece el trabajo en red permite la manifestación de elementos emergentes de la interacción.

Es por ello, que se intenta organizar el Proyecto Àlber en base a algunas aportaciones teóricas (Civis *et al.*, 2007) desde la autogestión y corresponsabilidad de aprendizaje. Cada vez más, aprendemos como maestros a crear situaciones de corresponsabilidad entre nosotros y entre los alumnos, y a hacer explícitos los procesos metacognitivos de nuestros alumnos.

El eje vertebrador de este trabajo es el asesoramiento que se realiza en dicha escuela. Podríamos decir que se trata de un triángulo en el que el enriquecimiento es recíproco, donde el todo es mucho más que la suma de las partes. El asesoramiento se está construyendo como un liderazgo compartido con los profesionales que están implicados, de forma que en un momento determinado puede adquirir más protagonismo como líder un profesional del centro de arte, o un maestro del centro, o un estudiante.... dependiendo en parte de lo que se vaya concretando en el proceso, estableciendo relaciones desde el respeto y enriquecimiento mutuo, tal como se muestra en la figura 1:



**Figura 1.** Triángulo de enriquecimiento recíproco, en la que el asesoramiento se sitúa en el centro del intercambio entre la Facultad de Ciencias de la Educación, el centro de Arte la Panera y los recursos comunitarios, y el CEIP Príncipe de Viana.

Esta formación se concreta en un asesoramiento cada miércoles por



parte de la profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación. Se establece una dialógica entre la teoría y práctica que analiza la metodología y que construye conocimiento conjuntamente entre los profesionales, para que quede integrado y reflejado en una práctica diaria y mejorar así los procesos de enseñanza - aprendizaje. Se pretende que los maestros sean capaces de comprender de forma crítica las situaciones que viven dentro del aula. Este asesoramiento es el momento de puesta en común de los maestros, de poner palabras teóricas a aquellas tareas que se hacen, de escuchar a los demás para reflexionar y aprender, y estar abierto a diferentes miradas que siempre pueden aportar ideas. Con esta formación pretendemos ser más reflexivos y capaces de resolver las situaciones prácticas, así como adentrarnos en la continua acción - reflexión - acción.

De esta manera se va desarrollando el proceso para innovar e investigar a partir de la propia experiencia, dando pie a la mejora de gestión del aula. Este proceso forma parte y nos ayuda a conocer la complejidad de la vida real y de la vida del centro considerando como un componente más que puede emerger en cualquier momento las situaciones de incertidumbre y de improbabilidad. Por eso, como dice Heidegger (2001, citado en Morín, 2001) "es necesario que el cuerpo docente se sitúe en los lugares más avanzados dentro del peligro que constituye la incertidumbre permanente del mundo".

Una actitud experimental por parte del maestro viene acompañada de una reflexión y autorregulación con interés de saber y verificando que han aprendido los alumnos. En la escuela, continuamente se están reconstruyendo modalidades y estrategias de enseñanza y aprendizaje para conseguir que los alumnos desarrollen competencias y que aprendan profundamente. Porque como afirma Morin (2001) es relevante que los profesionales "sean capaces de gestionar la complejidad y cambio constante en que vive la sociedad y el entorno educativo, que tengan un conjunto de estrategias que van poniendo en juego para convivir con la incertidumbre".

De esta manera, el papel del maestro cambia hacia una perspectiva de crear y orquestar ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en las actividades (Marcelo, 2002). La piedra angular



pasa a ser la estrategia metodológica que se concreta en la estructura que nos permita poder aprender todos juntos (Jové *et al.*, 2006).

La pasión por aprender de los alumnos está condicionada a la pasión por aprender y enseñar de los maestros, en unos procesos de corresponsabilidad y complementariedad necesarios para que haya aprendizaje. Por lo tanto, se están creando continuamente oportunidades no sólo para "enseñar a aprender", sino también "para aprender a enseñar" (López y Jové, 1996).

Pero esta construcción conjunta no hubiera sido posible sin la complementariedad que nos ofrecen las diferentes expresiones artísticas. Creemos en el arte como metáfora, ya que éste permite expresar aquello que las palabras no pueden decir, para cambiar estructuras mentales de pensamiento hacia otras más dinámicas y abiertas. Las obras de arte son miradas del mundo y, por tanto, son puertas abiertas a todo aquello que nos rodea y pone las condiciones para que podamos conocer diferentes maneras de ver el mundo a la hora que utiliza la imaginación y la creatividad como un medio para explorar nuevas posibilidades, sensaciones y emociones. En definitiva, el arte es un medio para comprender y mejorar la cultura (Chalmers, 2003). Las prácticas artísticas, por su riqueza expresiva, por los interrogantes que plantea y los distintos horizontes que proponen, contribuyen a la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, sensibles, observadores, imaginativos y reflexivos.

Aprovechamos estas oportunidades para aprender a abrir la mirada. Todos conjuntamente nos escuchamos, nos sorprendemos con nuestras palabras, nos deslumbramos, nos miramos, nos fascinamos... es un proceso que se ha de experimentar. Es una metodología que nos permite poder unificar, y asimismo diversificar ya que toda la escuela parte inicialmente del mismo contexto alfabetizador.

Durante el proceso de trabajo en red con el centro de arte La Panera y el asesoramiento, se ha producido un salto cualitativo a nivel profesional. Hemos aprendido a partir de las obras, para volver a las aulas a reflexionar sobre lo que hemos visto y que nos puede aportar, haciendo aprendizajes y finalmente hacemos un retorno a la obra y los artistas a través de producciones, intercambios...





**Imagen 1:** Creación artística de una alumna después de trabajar la luz y el concepto de transparencia, traslúcido y opaco a partir de la exposición Glaskultur (2006) que pretendía reflexionar sobre el papel de la transparencia en la arquitectura. Se empieza a trabajar con relieve, experimentar con diferentes materiales y sus propiedades relacionadas con la luz.

En las producciones de los alumnos se ha constatado la evolución de éstos y los maestros, hacia un aprendizaje más elaborado. Las producciones han pasado del plano a las tres dimensiones, de los dibujos a creaciones de obras de arte que se pueden palpar, sentir....





**Imagen 2.** Creación de una obra de arte por un grupo de alumnos de manera conjunta, fruto de su interés espontáneo a raíz de un diálogo sobre como eran las esculturas y que podían representar. Realizado en tres dimensiones y considerando la diversidad de materiales que formen en nuestro mundo.

La importancia reside en el hecho de ir dejando de lado las estructuras de pensamiento más estáticas y simples. Se evidencia que para comprender y expresar la realidad ya no es suficiente únicamente con



A purple bulletin board with a yellow string diagram. The diagram starts with a central node labeled "LA CASA NO ES DE VERDAD". From this node, a string goes up to a node labeled "LA CASA NO ES DE VERDAD" (repeated). From there, the string branches into two paths. The left path leads to a list of four items: "NO HAY UNA CASA DE FUEGO SENCE ACABAR", "UNA CASA SENCE FINESTRES", "CASES AND NUMEROS TIENEN EL DOS", and "LA CASA NO TE RES A DOS". The right path leads to a node labeled "LA CASA NO ES DE VERDAD" (repeated). The board is also covered with various papers, including a large yellow paper at the top left, a large yellow paper at the bottom left, and several smaller papers and photos scattered around. The board is mounted on a wall with a yellow light fixture at the top.

917



conceptos, independiente de la categoría a la que pertenecen.

El contacto con las nuevas tendencias artísticas produce una mejora en la calidad educativa, a nivel estético se incorporan nuevas técnicas y a nivel temático nuevas aportaciones planteadas por los propios alumnos y profesores a partir de las visitas a las exposiciones.

Los mapas conceptuales son una gran herramienta y estrategia a la vez, ya que nos ayudan a auto-eco-organizar los conceptos, conocimientos y nuestra mente durante el desarrollo del proyecto.

Además, con el paso del tiempo, también se ha constatado que estos mapas son cada vez menos lineales, con más relaciones y más sistémicos, se va pasando a las tres dimensiones. Este hecho refleja que el pensamiento va evolucionando a uno más complejo, con relaciones más dinámicas y más cambiantes que permiten aproximarnos a comprender mejor el mundo que nos envuelve.

Las aportaciones de los alumnos se van relacionando mediante las categorías interactivas, viviendo una dialógica de desorden y orden permanente. Como fruto se produce una auto-eco-organización de los conceptos, las ideas y los aprendizajes en su pensamiento, hacia a un conocimiento cada vez más complejo. Actualmente queremos llegar a establecer relaciones ligadas entre todas las categorías y conceptos del mapa. Esta interacción y dialógica que se produce del intercambio comunicativo genera ideas emergentes.

Esto evidencia el progreso hacia una estructuración y organización capaz de establecer relaciones entre los conocimientos, hacia un desarrollo mental más complejo. Estamos convencidos que es un gran paso adelante a nivel metodológico que ayudará a dar más calidad al aprendizaje de los alumnos y a nuestro aprendizaje profesional.

También aparecen diferentes códigos de expresión escrita, como es la incorporación de imágenes en los mapas. Como aprendices (maestros y alumnos) somos más capaces de hacer estas interrelaciones y ya no nos sentimos cómodos con la descripción y la linealidad, y brota nuestro pensamiento complejo que vamos auto-eco-organizando con el día a día.

Así con el objetivo de abordar la transversalidad a la que nos llevan estas interrelaciones, y el deseo de dar estrategias a los docentes para



tratar los diferentes lenguajes de la cultura, teniendo presente la creciente multidisciplinariedad de la realidad, los contenidos de nuestras actividades no sólo se vinculan a las artes visuales, sino también a muchos otros aspectos relacionados con la cultura contemporánea como la literatura, el cine, la arquitectura, la ciencia y la robótica, entre otros.

Aprovechamos los recursos comunitarios, pero nosotros también formamos parte de éstos, por ello decidimos abrirnos al exterior exponiendo las producciones en los pasillos y las ventanas de la escuela, haciendo obras de arte en espacios abiertos como el patio, con las visitas de familiares, artistas...

De manera recíproca, gracias al arte hemos ido conquistando progresivamente los espacios públicos. Hacemos uso de éstos para después hacer intervenciones públicas. El espacio de aprendizaje sale del aula, creando un contexto alfabetizador que puede ser utilizado por el resto de la escuela. Se pasa a una nueva concepción de lugar de aprendizaje, donde el aula deja de tener un espacio físico concreto dentro de la clase para desarrollar el aprendizaje, y todo el centro pasa a entenderse como un contexto alfabetizador de vida. Nos planteamos la idea de que en cualquier espacio se puede construir aprendizaje, y empezamos a salir de la clase para aprender. La complejidad del mundo actual ha obligado a crear nuevos modelos de trabajo en los que deben integrarse diferentes servicios y agentes de diversos ámbitos, germinando así redes interprofesionales e intercomunitarias.

Esta interacción con el exterior ha facilitado la generalización de los aprendizajes en diferentes contextos, porque creemos que debemos abrir las puertas a diferentes formas de crear conocimiento.

El conocimiento se construye en interacción social y es aquí donde fundamentamos la autoformación y el trabajo en red con ayuda del asesoramiento. En interacción con este contexto que nos constituye y del que formamos parte aprendemos a enseñar. Esta idea sociocultural de que el aprendizaje se construye en relación con el entorno cuenta con una larga trayectoria de investigaciones (Schubauer- Leoni y Grossen, 1993; Marcelo, 2002; Morin 2003). Asimismo, debemos tener



en cuenta cómo los maestros integran los conocimientos teóricos y los generalizan a la práctica. Es por ello que se requiere un periodo de socialización del maestro para incorporarse en la cultura de la profesión (Marcelo, 2002). En el conocimiento del profesor, el Conocimiento Didáctico del Contenido (Shulman, 1998) aparece como un elemento relevante ya que supone la combinación entre el conocimiento pedagógico y el saber transdisciplinario, dando paso a un trabajo donde contenidos, competencias y estudiantes se vayan interrelacionando y entrelazando creando una doble hélice (Darling, 2009, entrevistada por Eduardo Punset en el programa Redes de 14 de diciembre).

En la escuela el progreso de los docentes a nivel de contenidos se ha hecho evidente en los mapas conceptuales, en las producciones de los alumnos... en definitiva, en el día a día en las clases. Se busca la aplicabilidad de los contenidos para conseguir aprendizajes significativos. Todo lo que suceda en las aulas se relaciona con lo que acontece en casa y con la vida real, produciendo una legitimación del conocimiento que se enriquece con contenidos y saberes de las diferentes culturas que componen la escuela. Este hecho nos humaniza, nos ayuda a entender la realidad local desde la globalidad y la realidad global desde la localidad.

La dualidad localidad - globalidad se deja sentir en las clases, en los asesoramientos, en las salidas... en las diferentes interacciones. Delante de un mismo tema escogido durante el curso para trabajar el Proyecto Àlber surgen diferentes conflictos, comentarios y conocimientos. También se manifiesta en otras situaciones. Por ejemplo, una consigna previamente acordada por los maestros se aplicó de manera diversa, lo que dio lugar a una gran heterogeneidad de actividades. La consigna en cuestión se concretó en función de la interacción de los agentes que participaron. En el análisis de esta situación, los profesionales reflexionan y explicitan lo que pasa, les ayuda a pensar metacognitivamente y contribuye al desarrollo de competencias profesionales. Uno de los progresos se produce cuando se hace explícito que la lógica de un niño es diferente a la lógica de los adultos, imponiendo nuestra lógica no se expresan los conocimientos



de los alumnos, por ello se fomenta la escucha activa de los demás.

El intercambio es concebido como riquezas que ayudan a construir la identidad personal, hacia una identidad colectiva profesional y una pertenencia a la escuela. Desde la autoformación se le otorga importancia a esta identidad individual y colectiva con la finalidad de que el maestro disfrute de esta profesión. Cuando las ideas surgen, hierven, etc. están llenas de vida y entusiasmo por progresar por comprender una realidad compleja.

En el espacio de intercambio que ha surgido como una necesidad de aprender de los demás emergen ideas de la confrontación de reflexiones en común, de modo que las partes se genera un todo, que no está individualmente en cada parte, realizando una construcción conjunta de conocimientos.

La evolución que se ha ido concretando en la escuela durante estos años ha ido acompañada de cambios significativos en los roles de los profesionales. Hay diferentes maneras de atender la diversidad y la respuesta a ésta es en función de las propias creencias, de los conocimientos y del estilo docente y de cómo te sientes trabajando.

Queremos una escuela inclusiva. Basándonos en los currículos de los centros educativos sustentados bajo este paradigma, pudimos constatar las siguientes características comunes: apuestan por un trabajo basado en las competencias básicas, trabajan en grupos, en interniveles y desarrollan culturas colaborativas en relación con los roles profesionales.

Durante este tiempo hemos ido organizando y desorganizando estrategias metodológicas para dar respuesta a los niños, y a nosotros mismos. En la actualidad se trabaja por interniveles (4 grupos de alumnos, 5 profesores, en un grupo siempre hay dos profesores y cada 15 días hay un ciclo rotatorio donde van cambiando los maestros y los alumnos). La finalidad de esta estrategia es que los maestros tengan la oportunidad de participar en el trabajo con sus compañeros ante las distintas situaciones, para aprender conjuntamente nuevas maneras de desarrollar y afrontar los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje.

Además, los profesionales que trabajan en interniveles se reúnen cada



día para poner en común cómo se ha desarrollado la actividad del día anterior, que han hecho, cuáles han sido las aportaciones por parte de los alumnos y los maestros y para planificar la nueva intervención. Este espacio y este tiempo representa otro momento para la formación y autoformación.

Se parte de un trabajo colaborativo entre todos, en la que cada persona aporta información al resto de compañeros provocando la complementación y la emergencia de miradas. Así mismo, facilita la interacción con los compañeros y el respeto entre las personas. Aprendemos del error, ya que con éste se genera una situación conflictiva en la que el compañero nos está ayudando a aprender. Facilita interrelaciones donde se producen préstamos de conciencia y andamiajes.

Y todo esto pasa en una escuela con una población poco estable, ya que la movilidad es muy elevada. Durante este curso el 30,43% de la totalidad de maestros han entrado a trabajar por primera vez en la escuela Príncipe de Viana. Los alumnos con nueva matrícula en el centro representan el 19,2% del total.

## **2.4. CONCLUSIONES**

- Uno de los resultados más importantes se ha generado con la construcción de "estrategias como método" que permite desarrollar "el método como estrategia". Analizando las producciones que hemos sido capaces de hacer los maestros y los niños durante estos años, hemos visto que estas nos muestran y son por si mismas indicadores para el análisis de la mejora del propio proceso de innovación y de aprendizaje.
- La autoformación y el trabajo en red se interrelacionan con el asesoramiento y el arte. Estos dos últimos conceptos han contribuido a la construcción de conocimientos transversales, funcionales y significativos, así como en el desarrollo de competencias personales y profesionales de los maestros, ejerciendo un rebote inclusivo en el resto de la comunidad educativa.
- La relación estable que se ha creado entre la Facultad de Ciencias de la Educación, la escuela en cuestión y el centro de arte ha facilitado la transversalidad en el desarrollo docente y la creación de redes de



trabajo. El eje vertebrador ha sido el asesoramiento, donde han surgido herramientas de progreso como los andamiajes, los préstamos de conciencia, los contextos alfabetizadores... entre los maestros y diferentes profesionales. La evolución también se ha producido por el nexo que se establece entre las prácticas educativas y las experiencias docentes con el marco teórico conceptual.

- Este trabajo nos ha permitido aprender a construir nuevas formas de ver y expresar la realidad, de manera que se puedan representar las interrelaciones de nuestra vida, pasando del plano a las tres dimensiones en las producciones de los alumnos. Fruto de la construcción de las interrelaciones más dinámicas, cambiantes, considerando la incertidumbre como parte del proceso, hemos avanzado hacia un pensamiento más complejo.

- Las miradas se han transformado, y con ellas la concepción de aprendizaje, el cual se puede producir en cualquier espacio. Utilizamos los recursos comunitarios para aprender, y de manera recíproca hemos abierto la escuela al exterior para formar parte activa del contexto. Además se pretende fomentar desde la formación la identidad de escuela y el sentimiento de pertenencia para propiciar aprendizajes, elemento que influye positivamente en los aprendizajes de los alumnos y los maestros.

Algunas aportaciones de Marcelo (2001) en referencia a la formación del profesorado y a las redes de trabajo nos permiten expresar nuestras señas identitarias que han facilitado y facilitan nuestros procesos de innovación y de cambio:

- Los maestros de la escuela son los que han construido, junto a la asesora y en interrelación profesionales de los recursos comunitarios, la planificación y el desarrollo de las estrategias que se concretan en el aula.
- La finalidad principal del asesoramiento y trabajo en red es desarrollar competencias profesionales para educar(nos) desde la heterogeneidad presente en la vida.
- La formación se produce de manera contextualizada para dar respuestas reales a las demandas.



- En todo momento los profesionales son protagonistas en los procesos de formación que se suceden.
- La formación se realiza con la revisión, comprensión y el análisis de las producciones que los alumnos realizan y de los aprendizajes que somos capaces de generar y construir.
- La corresponsabilidad y autogestión es un eje fundamental de la innovación, el cambio y la mejora.
- El centro es un espacio abierto y dinámico donde se promueven aprendizajes en interacción con el entorno, recursos comunitarios, familias....
- La formación es participativa, democrática, horizontal y con liderazgo compartido.
- Las metas y propósitos se han construido durante el proceso, siendo por ello compartidos.

Este proceso de innovación, autoformación y trabajo en red se está llevando a cabo desde el curso 2000-2001 con una gran movilidad por parte del profesorado y del alumnado. Este hecho es posible porque existe una línea de centro muy definida que forma parte de su identidad como organización y permite que profesores, alumnos y agentes implicados desde su heterogeneidad se puedan situar y puedan desarrollar el sentimiento de pertinencia en la comunidad educativa.

Nuestro punto de partida viene marcado por nuestro fin, porque "cuando creíamos que teníamos todas las respuestas, de pronto, cambiaron las preguntas" (Mario Benedetti).

## **REFERENCIAS**

Chalmers, G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.

Civis, M.; Longás, E. ; Longás, J., & Riera, J. (2007). Educació, territori i desenvolupament comunitari. Pràctiques emergents. *Revista d'Educació Social*, 36, 13-23.

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.



Eisner, E. (2008). *El museo como espacio para la educación artística*. Conferencia presentada en el I Congreso Internacional Los museos en la educación. Museo Thyssen. Madrid.

Gairín, J. & Armengol, C. (2003). Contextos Educativos. *Estrategias de formación para el cambio organizacional*, 6- 7, 355 - 374.

Gairín, J.; Rodríguez, D. & Armengol, C. (2007). Funciones y formación del moderador/gestor de redes de gestión del conocimiento. En J. García & A. Seoane (Coords.) Tutoría virtual y e- moderación en red [en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 8(2). Universidad de Salamanca.

<[http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_08\\_02/n8\\_02\\_gaii](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_gaii)> [Consultado 2/03/2010].

Jové, G.; Vicens, L.; Cano, S.; Serra, O. & Rodríguez, J. (2006). *Desig d'alteritat. Projecte Àlber: Una eina per atendre a la diversitat al'aula*. Lleida: Pagès. IX Premi Batec a la Recerca i Innovació educatives 2005.

López, M. & Jové, G. (1996). *La organización escolar ante la escuela de la diversidad: ¿una ocasión para "enseñar a aprender" o una ocasión para "aprender a enseñar"? He aquí la cuestión*. En IV Congreso interuniversitario de Organización educativa, noviembre, (pp. 387-401). Tarragona: Universidad Rovira i Virgili.

Marcelo, C. (2001). El aprendizaje de los formadores en tiempos de cambio. La aportación de las redes y el caso de la red andaluza de profesionales de la formación. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 5(1), 9-26.

Marcelo, C. (2002) La formación inicial y permanente de los educadores. En Consejo Escolar del Estado, *Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (pp. 161-194). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

Morin, E. (2010, Enero 17). Elogio de la metamorfosis. *El País* [En línea]

<http://www.elpais.com/articulo/opinion/Elogio/metamorfosis/elpepuopi> [Consultado 20/01/2010].



Morin, E., (coord.) (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

Punset, E. (dirección) (2009): Educar para fabricar ciudadanos. [En línea] <http://www.redesparalaciencia.com/1784/redes/2009/redes-49-educar-para-fabricar-ciudadanos> [Consultado: 21/01/2010].

Rambla, X. (2005). Quina educació per a quina societat? En X. Rambla (coord.). *Fòrum social per l'Educació a Catalunya*, febrero 25-27 (pp. 75-99). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Schubauer-Leoni, M.L. & Grossen, M. (1993). Negotiating the Meaning of Questions in Didactic and Experimental Contracts. *European Journal of Psychology of Education*, 8(4), 451-471.

Shulman, L. (1998): Theory, Practice and the Education of Professional. En *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526.

Timoneda, C. (2009): Aplicació psicoeducativa dels processos cognitius i emocionals en l'escola infantil. Seminario Universitat de Lleida. Manuscrito no publicado.

### **3. LA INVESTIGACIÓN COMO AUTOAPRENDIZAJE COLECTIVO: EL PROFESORADO COMO AGENTE PRINCIPAL DEL CAMBIO PARA LA ESCUELA INCLUSIVA**

*Mario Martín Bris*

*Yolanda Muñoz Martínez*

*Laura Rayón Rumayor*

*Carmen Alcaide Spirito*

*Universidad de Alcalá*

#### **3.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO RESPUESTA A LA REALIDAD SOCIAL DIVERSA**

Es necesario conocer cuáles son las características que definen a una escuela inclusiva para fundamentar la necesidad del cambio de nuestras escuelas hacia tal modelo. Las escuelas con una orientación "inclusiva" deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas." (Declaración de Salamanca, punto 3 del Marco de Acción).

La inclusión debe verse como un proceso de reestructuración escolar



relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad, incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión <sup>(9)</sup>, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado (Echeita, 2008). La educación inclusiva no es simplemente una reforma de la educación especial, ni la escuela inclusiva es simplemente una escuela que educa a algunos niños y niñas con discapacidad. La educación inclusiva significa reducir todos los tipos de barreras al aprendizaje y desarrollar escuelas ordinarias capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos y alumnas. Es, en verdad, parte de un movimiento más amplio por una sociedad más justa para todos sus ciudadanos.

La inclusión educativa no es sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional, al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa. La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante (Echeita, 2008).

La inclusión en educación implica procesos para favorecer la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, tanto educativa, como social; como veremos, además, implica cambios en la cultura, las políticas educativas, en el currículo y en las Comunidades Educativas.

Las políticas educativas deben estar basadas en el respeto a la diferencia, en la importancia de la participación de Todos. Todo el mundo tiene derecho a ir a la escuela de su comunidad y a la misma clase que los compañeros de su edad, y tienen derecho a ser tratados igual de bien, independientemente de sus características y en función, precisamente, de las diferencias y de lo que cada persona necesita. La educación inclusiva tiene que formar parte de una política escolar de igualdad de oportunidades para todos o de oportunidades equivalentes (López Melero, 2004: 87). Como el mismo autor expresa en otro lugar (1997) *lo realmente importante no radica en desarrollar el principio de*



*igualdad, sino el principio de libertad. Las culturas minoritarias tienen que tener la libertad para desarrollar los derechos que le son reconocidos.*

Especial atención requiere el necesario cambio en las prácticas educativas (Centro y Aulas), de manera que se ofrezca una respuesta a la diversidad del alumnado. Entendiendo que la diversidad, no se refiere exclusivamente a aquellos alumnos con algún tipo de discapacidad o "con Necesidades Educativas Especiales", sino que se preocupa por el aprendizaje y la participación de todos los alumnos que pueden ser objeto de exclusión.

La visión que sobre la diversidad tiene la perspectiva de la Inclusión Educativa es de riqueza, una estrategia que los docentes pueden usar para mejorar y apoyar el aprendizaje de todos, no se percibe como un problema a resolver; sobre todo cuando tiene que ver con la diversidad cultural, y las posibilidades que esta circunstancia puede ofrecer en el quehacer diario de una Escuela.

Es necesario que la diversidad sea considerada una cualidad. Estamos de acuerdo con Stainback y Stainback (1999: 23), cuando afirma que "en las comunidades inclusivas, los dones y talentos de cada cual (incluyendo a aquellos alumnos tradicionalmente definidos por sus discapacidades profundas o por su comportamiento crónicamente molesto) se reconocen, estimulan y utilizan en la mayor medida posible". Esto sucede porque cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades en una función que desempeñar para apoyar a los otros. Todo ello ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo por los logros, el respeto mutuo y el sentido de la pertenencia al grupo y de valía personal entre los miembros de la comunidad. Pero es imposible que esto suceda si algunos alumnos están siempre recibiendo apoyo y nunca lo proporcionan, como suele ocurrir en las escuelas, que se suele pedir a los alumnos con más capacidad que ayuden a los compañeros que más lo necesitan, pero nunca se le solicita a un alumno con "menos capacidad" a que ayude a otro. Giroux (1990; 2001) defiende que la diferencia no debe convertirse en signo de inferioridad, en déficit, o en indicador de desigualdad. Al contrario debería servir como un estímulo para el desarrollo de



prácticas pedagógicas que profundicen en formas de democracia cultural.

Así la Inclusión Educativa se funde con la idea de Escuela de y para Todos, "La escuela de la diversidad, que es la escuela pública, es aquella donde los niños y niñas aprenden a ser ciudadanas y ciudadanos y a comprender las diferencias de las personas como elemento de valor y no como segregación" (López Melero, 2004: 71).

### **3.2. HACIA UN CAMBIO CULTURAL EN LA ESCUELA**

La educación de los niños con algún tipo de discapacidad, problema de aprendizaje, e incluso algún tipo de diferencia que pudiera hacer sentir incómodo a aquel que compartiera espacio con dicho niño, o a los encargados de su educación, se configuró, desde el principio (alrededor del s. XVIII) como un sistema separado del sistema educativo general ordinario.

Se consideraba un peligro, como bien explica Tomlinson <sup>(10)</sup>, a las personas con algún tipo de deficiencia y de ahí que estas instituciones estuvieran ubicadas lejos de los núcleos urbanos, donde no se pudiera contagiar al resto de la población (la población normal) y de esa manera tener la conciencia tranquila. Se daba una "protección" a estas personas a cambio de no tener que convivir con ellos; una protección que implicaba la reclusión de por vida con personas con todo tipo de problemática (no se distinguía una psicosis de una sordera o una ceguera). Con lo cual el trato podemos decir que era muy poco justo. La cuestión llegó tan lejos, que al final se escolarizaba en centros de educación especial a alumnos con problemas de conducta, con dislexia, con fracaso escolar y con parálisis cerebral... Estos fueron los comienzos de la educación especial, entendida como un tipo de educación que atiende a individuos con desarrollos anormales o con carencias, limitaciones o detenciones en su proceso evolutivo <sup>(11)</sup> (Arnaiz, 2003: 33).

Pero no es hasta mitad de la década de los ochenta cuando la integración escolar llega a España. Han pasado desde entonces más de veinte años y ha habido grandes cambios sociales (los movimientos migratorios, los nuevos modelos económicos, la incorporación de la mujer al mundo laboral...) que tiene su particular manifestación y se



expresan de múltiples formas en la escuela. Los alumnos de hoy viven en un mundo muy sugestivo y estimulante, con implicaciones en los aprendizajes que realizan fuera de la escuela, que aunque de signo contradictorio, ineludiblemente tienen implicaciones en la educación que ahora les debemos ofrecer. A golpe de un clic tienen delante toda la información que pueden necesitar y además a una velocidad contra la que "un libro de texto tradicional" no puede competir, y ello sin olvidar la televisión, los videojuegos, etc. Además de esta circunstancia no hay que olvidar la diversidad cultural de los alumnos, y sus familias, cuya experiencia de vida, incluso idioma suelen ser diferentes al del profesorado, dificulta ese "encuentro" fundamental y necesario para comprenderse mutuamente y construir un aprendizaje basado en los conocimientos previos. Además de estas "nuevas" circunstancias a las que se enfrenta la escuela en la actualidad, no hay que olvidar a los alumnos que presentan dificultades para aprender a través de medios convencionales, y de cuyo aprendizaje se ha responsabilizado a una serie de "especialistas" fuera del contexto de su aula.

En relación con esta última idea, es importante señalar que este modelo promueve la "externalización" de la respuesta educativa, y no facilita el éxito escolar ni ofrece a los alumnos un medio en el que desarrollar sus potencialidades y autonomía para el aprendizaje. Lo que se traduce en segregación, dificultades para la inserción socioeducativa y perpetuación de las diferencias de partida entre el alumnado. Por ello es importante el movimiento por la inclusión, ya que ha desplazado -al menos en el discurso- en los últimos años al movimiento por la integración, en búsqueda de un mayor compromiso por buscar escuelas en las que todos sus integrantes sean miembros valiosos de la comunidad.

Los cambios tan rápidos y profundos que experimenta nuestra sociedad, requieren de un cambio en las escuelas; Las escuelas inclusivas representan, según diferentes investigaciones, un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad



escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas.

No obstante, no podemos desestimar que la concepción de educación especial que los profesores tienen influye de manera determinante en sus prácticas educativas y en la manera en que el profesor atiende al alumnado. Esta idea es fundamental a la hora de entender la organización de la atención a la diversidad, y sobre todo, de las dificultades con las que el modelo inclusivo de educación puede encontrarse para configurarse como el modelo educativo que mejor se adapta a las características de la sociedad actual "diversa, rica" y por qué no decirlo "difícil". Para llevar a cabo una práctica educativa inclusiva, experimentando la heterogeneidad como algo constructivo, enseñar a resolver conflictos y desarrollar la tolerancia y la capacidad de comunicación y cooperación, es necesario cambiar sustancialmente el papel tradicional del profesor por el de alguien disponible para facilitar el proceso de construcción de conocimientos y de valores que los propios alumnos, en colaboración con sus compañeros llevan a cabo. Uno de los principales requisitos para dicho cambio es desarrollar programas de formación de profesores, como sostiene Díaz-Aguado (2003), para quien la formación de los profesores es una herramienta clave para superar las dificultades, facilitando dicha formación la adquisición de recursos eficaces para adaptar la educación a la diversidad de los alumnos, para la cooperación entre profesores, así como para la participación e implicación de la Comunidad Educativa.

Y entendemos que estos puntos, a los que la formación del profesorado debe servir, no son sólo aspiraciones y fines exclusivos de ésta, también la investigación en los Centros Escolares se convierte en impulso para elevar a concreciones prácticas y reales la educación inclusiva.

Téngase en cuenta que la situación actual nos muestra la urgencia de superar los modelos de déficit y adoptar medidas más inclusivas. Debería ser posible una escuela eficaz cuya influencia permitiera superar las diferencias iniciales de los alumnos provenientes de grupos socioculturales diferentes, cuando éstas se convierten en desigualdades de acceso a la educación. Fomentar una cultura



inclusiva parte de la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Lo que exige además el desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, el alumnado, los miembros del Consejo Escolar y las familias y que se transmitan a todos los nuevos miembros de la escuela. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas educativas de cada escuela, y en su quehacer diario, para apoyar en última instancia el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela. Y en este sentido estamos de acuerdo con Ainscow (2001: 31) en que "los cambios culturales necesarios para conseguir unas escuelas capaces de escuchar y responder a las -voces ocultas- son, en muchos casos, profundos".

No obstante para que estos cambios se concreten en la práctica, no debemos olvidar que comprender y guiar la educación son dos componentes básicos entrelazados del saber sobre lo educativo. Téngase en cuenta que las dimensiones explicativa y normativa que se adjudican al conocimiento disciplinar sobre la educación, corresponden al saber por qué las cosas son como son y al saber cómo conviene que se hagan para lograr finalidades apetecibles (Gimeno Sacristán, 1998: 20). Dimensiones que consideramos fundamental tener en cuenta para la concreción del modelo inclusivo en la práctica educativa, y que se convierten en uno de los referentes claves del trabajo de investigación que aquí presentamos.

Pero también es importante tener presente el carácter personal de la acción educativa, que impone condiciones al conocimiento sobre la educación, a la esperanza de que en su dominio se pueda obtener un cierto control, y es también lo que condiciona los métodos para alcanzar dicho saber. Estoy de acuerdo con Gimeno Sacristán (1998:38 y ss.) que en educación no podemos hablar de conductas cuya objetividad pueda ser observada al margen de los actores que las desarrollan, porque en rigor no se trata de conductas que responden a estímulos, sino de acciones de sujetos con biografía e historia personal



y colectiva, aspectos que no se hacen evidentes en la apreciación "objetiva" desde el exterior. Para este autor la acción tiene un significado para quien actúa y, sin considerarlo, no podemos explicarla desde fuera, lo que le lleva a afirmar: "El yo que quiere, como dice Arendt (1984), mirando hacia delante, trae cosas a nuestro poder cuya cumplimentación no es segura, aunque, sin esa voluntad de ir más allá, el mundo no se movería, el mañana sería lo mismo que el hoy" (ibid: 43).

La escuela inclusiva y la consecución de prácticas coherentes con sus principios exige, por tanto, el autoconocimiento personal y la reflexión que explica y aclara los fines del profesorado, principalmente. Y exige también el análisis de las motivaciones compartidas, o de aquellas que sean motivo de desencuentros, porque ello es un reto importante para ganar racionalidad en educación, "una racionalidad democráticamente compartida", parafraseando a Gimeno Sacristán, y que entendemos es la base de una escuela abierta y respetuosa con las diferencias, acogedora, cooperativa y garante de la igualdad de oportunidades.

Y todo ello sin olvidar que es necesario que la formación de los docentes de un Centro Educativo haga partícipes a todos los miembros del mismo, les haga partícipes de esa racionalidad para que tenga su reflejo en las prácticas educativas. Como dice Santos Guerra (2002: 106) "si la formación se sitúa en el centro, si tiene como destinatarios a todos los integrantes del claustro, si está orientada a la mejora de las prácticas, será fácil que se produzca un aprendizaje compartido, enriquecedor y transformador". La escuela inclusiva requiere de motivaciones, deseos y compromiso de todos los profesores que configuran un Centro Educativo. Como reconoce el autor, anteriormente citado, "para aprender de forma eficaz hace falta tener deseos de hacerlo y tener los ojos abiertos para ver, la mente despierta para analizar, el corazón dispuesto para asimilar lo aprendido y los brazos prestos para aplicarlo. Todo habla en la escuela. Hace falta saber escuchar y saber analizar lo que se ha escuchado". (Santos Guerra, 2002: 17).

Debemos partir de la Cultura Escolar como medio para la transformación de las mismas, parece que las autoridades educativas



todavía no han comprendido el alcance de la cultura escolar como motor que mueve las mismas. Necesitamos actitudes abiertas, generar procesos de confianza y seguridad en los Centros, enriquecer la cultura explicitando los significados, creencias y normas compartidas. Como afirma Wolcott (1993: 144) "nos parece oportuno aconsejar a los potenciales promotores y reformadores de la educación que presten más atención a la cultura si es que quieren comprender a fondo cómo las escuelas permanecen tan extraordinariamente iguales a sí mismas a pesar de los esfuerzos bien intencionados y persistentes que se realizan por cambiarlas".

Comprender la cultura organizativa del centro escolar puede ser una buena base para efectuar un diagnóstico de nuestro centro como organización, penetrando en los elementos subyacentes a la acción diaria del centro. Para Armengol (2001) el simple diagnóstico sobre la cultura organizacional de la misma, es ya una provechosa estrategia para mejorar el funcionamiento de las instituciones escolares.

En la misma línea, destacando la importancia de hacer explícita la cultura de los Centros Educativos como principio de cambio y mejora, encontramos el trabajo de Viñao (2002) para quien los procesos de innovación, renovación y mejora requieren, para ser efectivos, tomar conciencia de la existencia y rasgos de la cultura escolar en la que el profesor realiza su tarea y, en especial, del código disciplinar en el que opera. Siguiendo a Ferreres (1992) se puede afirmar que el conocimiento de la cultura profesional de los docentes tiene su interés ya que a través suyo se pueden generar estrategias de desarrollo profesional que consoliden un tipo de cultura existente o generen otras que sirvan para promover actitudes hacia la renovación, el cambio, la autoevaluación y la reflexión sobre la práctica. De este modo para que exista cambio en la cultura de la organización es necesario el análisis de todos los elementos que la configuran, tal y como apuntan Abell y Oxbrow (1999: 4 y ss.), el "cambio de cultura de la organización implica analizar valores, hábitos y creencias, creación de un espacio de encuentro, trabajo e interacción, focalizar el aprendizaje individual y colectivo, evaluar las estrategias organizativas, así como los sistemas de reconocimiento y motivación".



Podemos hablar de una organización que aprende cuando, como señala Gairín (1996), facilita el aprendizaje de todos sus miembros, continuamente se transforma a sí misma y resalta el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan. Nuevas formas, que superen las formas de trabajo individualistas, a favor de modelos de trabajo en colaboración, lo que no es tarea fácil, ya que la cultura de la escuela es resistente, en estos momentos, a los intentos de embarcarse en procesos de este tipo. Y en este sentido estamos de acuerdo con Bolívar (2000: 68-71) en que para que las organizaciones aprendan, a través de estrategias de innovación y mejora escolar, se debe propiciar una visión sistémica del cambio, la relevancia de la autoevaluación como base del proceso de mejora, importancia de crear normas de mejora continua, trabajar de modo conjunto, aprender en el proceso de trabajo, relevancia de los procesos de planificación y evaluación, o un liderazgo que conjunte visión y acciones. El papel que los maestros deben jugar en todo este proceso de cambio lo explica muy bien Ainscow (2001) cuando establece que el progreso hacia la creación de escuelas que puedan fomentar el aprendizaje de todos los niños sólo se producirá cuando los maestros se conviertan en unos profesionales más reflexivos y críticos, capaces de trabajar juntos y motivados para investigar diversos aspectos de su práctica con la idea de perfeccionarla.

Téngase en cuenta que cuando los profesores se convierten en investigadores, asumen el control de sus clases y de sus vidas profesionales, de forma que desafían las visiones tradicionales del profesorado y ofrecen pruebas de que la educación puede reformarse desde dentro (Bissex y Bullock, 1987).

De este modo partimos de la afirmación de que la cultura que caracteriza al lugar de trabajo influye sobre la percepción que el docente tiene acerca de su trabajo y acerca de sus alumnos, de ahí que consideremos a la cultura escolar como un elemento facilitador o, por el contrario, una barrera para la consecución de lo que venimos denominando - inclusión en educación, y por tanto, dimensión que



debe ser objeto de reflexión y análisis por parte del profesorado. Como dicen Lobato y Ortiz (2005:2), a raíz de una investigación que llevaron a cabo sobre la escuela inclusiva y la cultura escolar, *nos fue posible constatar que la cultura escolar de los centros puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de estrategias encaminadas a desarrollar el mayor potencial de todos los alumnos independientemente de sus características o necesidades personales.*

Cultura que incide directamente sobre el clima escolar y que representará, pues, una de las claves facilitadoras para la configuración de organización viva y dinámica, capaz de aprender mientras se desarrolla y se consolida. Desde esta perspectiva, aparecen una serie de elementos que mucho tienen que ver con esa característica de organización viva (humana) y sin los que no puede desarrollarse en positivo ninguna organización basada en relaciones humanas y necesitada de un orden y una estructura organizativa formal y funcional: la comunicación, la participación, la motivación, la confianza, la planificación, el liderazgo y la creatividad.

Cuando hablamos de atención a la diversidad, nos estamos refiriendo tanto a la diversidad en las formas de aprendizaje de los alumnos, como a la diversidad cultural, entendiendo ésta como las diferencias en los significados que generamos, que compartimos en un determinado grupo (valores, criterios de conducta, roles sociales, formas de adquirir y legitimar el conocimiento, etc). Cuando no se trata adecuadamente la diversidad cultural en la escuela puede crear situaciones problemáticas e incluso fracaso en los aprendizajes de los alumnos; Guarro es claro al respecto (2005: 13) *"este choque cotidiano de culturas tiene una gran influencia sobre el fracaso escolar: los rechazos, las rupturas en la comunicación, los conflictos de valores y las diferencias de costumbres cuentan tanto como el elitismo de los contenidos".*

Como respuesta a esa diversidad es fundamental introducir una línea de trabajo, en los Centros Escolares, orientada a tener un profesorado más consciente de sus propias "fijaciones", es decir, partir del autoconocimiento y la autocrítica como poder transformador, y que ambas estrategias formen parte de su ser y estar profesional



(Sarasola, 2006).

### **3.3. EL PODER TRANSFORMADOR DEL AUTOCONOCIMIENTO Y LA AUTOCRÍTICA: UNA ESTRATEGIA DE CAMBIO CULTURAL**

Hablar de la cultura de la diversidad, es hablar de una cultura basada en la educación en valores; valores como la democracia, la convivencia, el respeto a los demás, cooperación y no competición; estaríamos fomentando el cambio hacia una sociedad más libre y justa, con personas autónomas y con una visión crítica. Distintos autores coinciden en que es necesario fomentar una cultura de la diversidad, y ello requiere hablar de la cultura de la diversidad, que no es más que hablar de una educación y una convivencia democrática que ampara y establece una forma de ser hombre y mujer, de vivir en sociedad de un modo libre, autónomo, justo y responsable (Apple y Bean, 1999; Gimeno, 2001; López Melero, 2004).

A pesar de los numerosos intentos que durante años se han llevado a cabo por parte de los gobiernos, las autoridades educativas o por iniciativas individuales, lo cierto es que no se ha conseguido un cambio escolar exitoso que se extienda más allá de unos pocos sitios aislados y concretos.

Bolívar nos habla del fracaso en el modelo de "cambio gestionado", modelo que considera la planificación como un proceso racional basado en la identificación de metas y una organización de actividades para ser realizadas de acuerdo con esas metas, lo que da lugar a la falacia del cambio programado (2002:52). De ese fracaso se deriva la necesidad de la puesta en marcha de modelos alternativos, que se concreten en acciones de transformación de las organizaciones a través de un proceso de autodesarrollo. Desde estos planteamientos se considera que los cambios deben iniciarse internamente desde dentro de la organización, de modo colectivo induciendo a los implicados a la búsqueda de sus propios objetivos de desarrollo y mejora. Otro de los aspectos que se consideran fundamentales a la hora de plantear el cambio y la mejora de los centros escolares es la necesidad de promover la capacidad de aprendizaje proactivo (no reactivo) de los propios agentes individualmente considerados, y



especialmente de los centros educativos como organizaciones.

El autor más arriba citado propone la configuración de las organizaciones escolares como "organizaciones que aprenden" siendo el aprendizaje organizativo una fuente de organización de la innovación y la capacidad adaptativa. Según este autor la idea de organizaciones que aprenden comparte con las estrategias de innovación y mejora de los centros escolares un conjunto de principios: visión sistémica del cambio, relevancia de la autoevaluación, trabajo conjunto, relevancia de la planificación y evaluación, aprendizaje en el proceso y liderazgo. Lo interesante de este modelo organizativo es que se basa en el cambio escolar es un proceso de aprendizaje. La idea que se persigue a través de las organizaciones que aprenden es que es un proceso de desarrollo dividido en tres ciclos, de tal modo que se pasa de la escuela fragmentada, a un proyecto conjunto de acción, para terminar en "el centro educativo que aprende", lo que implica haber pasado por los dos anteriores (Bolívar, 2000: 75).

Como consecuencia de estos principios se puede afirmar que son los propios centros los que han de determinar su propia transformación organizativa, los agentes de cambio externo deben apoyar el aprendizaje colectivo de los implicados (Bolívar, 2000: 53).

Desde los planteamientos e ideas anteriormente expuestos, se diseñó una propuesta de autoformación y reflexión del profesorado en un centro escolar de educación infantil y primaria, que devino en una clara intención transformadora de los docentes, y como consecuencia de la Escuela.

### **Los grupos de discusión**

Dentro del marco del Proyecto de Investigación en el que el Centro comenzaba a participar en colaboración con la Universidad de Alcalá en el curso 2007/08, se propuso al claustro de profesores la participación voluntaria en una serie de grupos de discusión que se llevarían a cabo durante todo el curso escolar con el fin de evaluar distintos aspectos del Centro Educativo, identificando en primer lugar aquellos aspectos de mejora, para proponer después, colectivamente, y tras su discusión y debate, algunas medidas orientadas a mejorar aquellos aspectos susceptibles de cambio.



De los veintinueve profesores en plantilla que tenía el centro, participaron doce profesores, seis de los cuales tenían su actividad principal en Educación Infantil y seis en Educación Primaria, unos funcionarios de carrera, otros profesores interinos. La mayoría de los participantes, salvo uno que además es licenciado en psicopedagogía, son diplomados universitarios en Magisterio. Los participantes son de diferentes poblaciones, tanto de Castilla-La Mancha, como de Madrid (debido a la cercanía entre la población en la que se encuentra el Centro Educativo y Madrid). Además encontramos profesores que residen en la misma población en la que está ubicado el Centro, así como profesores que viven en otras poblaciones. La participación de todos los profesores fue voluntaria, lo que generó un punto de partida y unas condiciones óptimas para empezar a trabajar en la creación de una comunidad más inclusiva, que permitiera configurar una mejor respuesta a la diversidad del alumnado. .

Se decide realizar dos grupos de discusión, uno de Educación Infantil y otro de Educación Primaria. El tiempo en el que se han venido realizando los grupos de discusión ha sido de siete meses, de noviembre a mayo, del curso 2007/2008. En los cuales se han realizado 11 sesiones de discusión de dos horas de duración cada sesión, en el propio centro escolar. Cabe señalar que tanto la primera sesión de trabajo (noviembre de 2007) como la última (mayo de 2008) se llevó a cabo con todos los participantes. Las reuniones fueron guiadas por dos profesores, elegidas por el "perfil adecuado" en relación con la implicación en la temática, y por tener una visión más global y holística del centro escolar, una profesora de Pedagogía Terapéutica y otra la Psicopedagoga del Centro. Los grupos de discusión fueron llevados cabo con unas guías-cuestionario en base al Índice de Inclusión **(12)** de Booth y Ainscow (2002), instrumento que responde, precisamente, a la tarea de analizar de forma sistemática los contenidos y las formas de las culturas, las políticas y las prácticas escolares que pueden ayudar a trasladar los valores inclusivos a la vida cotidiana de los centros escolares.

Los temas tratados en cada una de las sesiones fueron los siguientes: acogida del alumnado y familias, ayuda entre iguales, colaboración



entre el profesorado, respeto entre profesores y alumnos, relación profesorado y familias, participación de las instituciones en el Centro, expectativas sobre el alumnado, importancia del alumnado según características, rol del profesorado y alumnado, barreras en el aprendizaje y participación, prácticas discriminatorias, nombramiento y promociones del profesorado, accesibilidad y adaptación, metodologías de trabajo, coordinación, formación del profesorado, políticas de atención a la diversidad, convivencia, absentismo escolar, programación didáctica, TIC e innovación.

El rol de los profesores participantes ha sido el de *participantes como investigadores*. Ellos han aportado la mayor parte de la información primaria sobre el problema de investigación. De ellos se ha obtenido el grueso de la información que ha permitido al investigador comprender el problema y realizar las oportunas interpretaciones.

### **3.4. ALGUNOS INDICADORES DE ÉXITO: RAZONES PARA SEGUIR ADELANTE**

En primer lugar, y analizando la participación del profesorado en los Grupos, podemos decir que el nivel de implicación del profesorado se puede considerar alto, tanto en número (trece profesores voluntarios de 29) como en su implicación. Los resultados obtenidos ha permitido saber cuáles son y dónde se concentran algunas de las barreras más importantes que limitan la puesta en marcha de un modelo educativo, basado en el respeto a las diferencias y en el derecho de todos a aprender en su aula, como es el modelo Inclusivo. No cabe duda que la búsqueda de una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado es un proceso que no sólo favorece el desarrollo de este sino también el de los docentes, las familias y los centros educativos mismos. Hemos constatado la "evolución profesional" de varios de los profesores implicados en el proyecto, de manera que, a raíz de los temas tratados en los grupos de discusión, se han propuesto prácticas de aula y centro para favorecer la inclusión educativa.

En general, según se extrae de los datos recogidos en los grupos de discusión, el profesorado no comprende el significado de la inclusión educativa, de ahí que se derive la necesidad de formación específica sobre la temática, para superar la visión de que la inclusión es la



educación especial, pero con un cambio de nominación. En consecuencia, es fundamental que el profesorado comprenda que la atención a la diversidad es competencia de todo el profesorado, una tarea inherente a nuestra profesión, y de la que no debemos desvincularnos porque existen los "especialistas" que se encargan de la educación de aquellos niños que no se ajustan a lo que, erróneamente, se denomina alumno medio o "normal".

Se podría plantear un cambio en el papel del profesorado de "apoyo" o especialista en Educación Especial (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Educación Compensatoria, Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, etc.). El nuevo enfoque debe comprender prácticas de aula cooperativas en las que dos profesores puedan trabajar de manera conjunta para ayudar a todo el alumnado dentro del aula. De este modo los papeles se confunden y se fecundan y enriquecen en sus intervenciones, de modo que no existe profesor tutor y el "especialista" o apoyo. Existen dos profesores con el mismo papel, el de mediadores del aprendizaje de los alumnos. Para ello debe existir flexibilidad y autonomía organizativa y pedagógica de los centros. Es fundamental que los papeles de los profesores puedan adaptarse a las circunstancias de los centros educativos, de manera que la especialidad del profesor no determine la labor que éste pueda desempeñar.

La comunidad educativa debería considerarse como un recurso más, de todos los que dispone un centro educativo para dar una respuesta adecuada a todo el alumnado. Las familias son fundamentales en el proceso de desarrollo de los alumnos y de la propia escuela. Contar con su ayuda representa, en buena parte, la garantía de que se va a obtener éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Hemos podido constatar que el movimiento genera movimiento, este puede ser en muchos casos negativo, pero sólo el hecho de que exista una reacción del profesorado puede, en muchos casos, "remover conciencias" que faciliten el despertar de la profesión docente anclada en prácticas tradicionales demostradas ineficaces en los contextos actuales. El modelo selectivo sigue teniendo un peso fundamental en



nuestras escuelas, en este tipo de escuelas tradicionalmente segregadoras consideran los saberes de carácter fundamentalmente académico y enciclopédico como los más importantes. El concepto de saber se define todavía como el conjunto de conocimientos codificados y debidamente clasificados que se van acumulando a lo largo de la escolaridad. La importancia del curriculum , así entendido, se lleva al extremo al tiempo que se olvidan las competencias que un alumno debe adquirir para poder enfrentarse a la sociedad a la que pertenece, el quehacer diario viene marcado por el uso del libro de texto como material fundamental, y con el aprendizaje memorístico como el medio de mostrar y de demostrar el conocimiento; un indicador de éxito que se enfrenta a la anterior conclusión que se extrae de los grupos de discusión con el profesorado, es la propuesta de Aula en la que más adelante nos centramos, y que constituye un comienzo del movimiento hacia mejores y más adecuadas prácticas en Educación.

Existen evidencias, en el Caso estudiado, del inicio de un proceso de mejora, que en un principio, constituyen pequeñas (o no tan pequeñas) iniciativas de innovación encaminadas todas a un mismo fin, la mejora de la atención a la diversidad del alumnado para conseguir unos mejores resultados educativos (en el sentido más amplio de educación como formación integral de la persona). Como dice Echeita (2008) tenemos que pensar en la inclusión educativa con nombres y apellidos, aquí y ahora, en lo que ocurre en nuestras aulas, o centros educativos concretos. Empezar por cambiar ese contexto cercano es la mejor estrategia para avanzar hacia cambios más globales y sistémicos "Que tu aula y tu centro sea un microcosmos de ese otro mundo posible que algunos deseamos".

Algunas de las medidas organizativas de Centro que se han puesto en marcha a partir de las conclusiones de los Grupos de Discusión, y cuyos resultados arrojan esperanza y optimismo son:

La organización de desdobles heterogéneos para reducir la ratio, en las áreas que han decidido los profesores, en su mayor parte Lengua Castellana y Matemáticas. Consiste en dividir la clase en dos grupos teniendo en cuenta el criterio de heterogeneidad, de manera que cada profesor se encarga de un grupo con menos alumnos, y de esta forma



se puede dar una respuesta individualizada al alumnado ya que cada profesor atiende a doce o trece alumnos, en lugar de veinticinco.

A pesar de las reticencias iniciales, se ha puesto en marcha una medida que está favoreciendo la innovación, y el uso de nueva metodologías de Aula, nos estamos refiriendo a la presencia de dos profesores en el aula, en este caso en un área concreta, el área de Conocimiento del Medio, y cuyas características favorece el uso de la metodología de Grupos Cooperativos; en esta área se pueden plantear tareas del tipo "proyectos" para el alumnado con mayor facilidad, ya que los contenidos de la misma así lo aconsejan. Esta medida se ha planteado en tercer y cuarto curso de Educación Primaria, con la intención de ir ampliando el uso de este tipo de metodologías en el Centro Educativo. Esta medida organizativa, como hemos apuntado, fomenta y apoya el uso de nuevas metodologías, ofreciendo una ayuda complementaria al profesorado.

La enseñanza del español como Lengua Vehicular, se planteaba como una tarea que debía realizar un profesor "especial", alguien que fuera capaz y tuviera la tarea de enseñar a los alumnos con desconocimiento del idioma. Ahora, y a partir de una de las conclusiones de los grupos de discusión, se ha puesto en marcha en el Centro una medida que rompe con estos planteamientos. En lugar de que la tarea de enseñar español al alumnado extranjero se destine a una sola persona, será cada tutor el que se encargue de esta tarea; para llevar a cabo dicha tarea, cada tutor contará con dos horas en su horario lectivo para impartir esta área a los alumnos de su propia tutoría que se encuentren en dicha circunstancia.

Del análisis de los Grupos de Discusión se extrae también la necesidad de fomentar el uso de las TIC en la Escuela, ya que es un uso muy restringido el que se hace de las mismas. Con dicha intención, se ha propuesto que al Aula de Ordenadores acudan dos profesores a la vez; de manera que se facilite el uso de los mismos y la atención al alumnado en esta tarea. Así cada tutoría cuenta con una hora semanal en la que dos profesores preparan y supervisan las tareas, en dicha sala de ordenadores.

El fomento de estrategias metodológicas que ayuden a dar una



respuesta adecuada a la diversidad del alumnado, tiene su aplicación práctica en nuestro caso, en el uso del Aprendizaje a través de Grupos Cooperativos en las Aulas. De este modo durante el último curso de desarrollo del Proyecto al que nos referimos, se ha puesto en marcha en todas las áreas, como forma de trabajo básica en el 3º Ciclo de Educación Primaria; tras un primer acercamiento a la metodología en sexto de Educación Primaria, en el área de Conocimiento del Medio, durante el Curso Escolar 2007/2008, dicha metodología se generaliza en todas las áreas de quinto y sexto de Educación Primaria durante el Curso 2008/2009 por iniciativa propia del profesorado participante en el Proyecto.

## REFERENCIAS

- Abell, A. y Oxbrow, N. (1999). People who make knowledge management work, en Liebowitz, J. (Ed.). *Knowledge Management Handbook*. (4-17). Boca Raton: CRC Press LLC.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M.; Beresford, J.; Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. y West, M. (2006). *Improving Urban school. Leadership and collaboration*. Berkshire: Open University Press.
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto de la enseñanza de Calidad*. Madrid: La Muralla.
- Apple, M. y Bean, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). *Nuestra propuesta de educación democrática*.



*Cuadernos de Pedagogía*, 317, 53-56.

Díaz Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.  
<http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>. [consulta 2008, 1 agosto].

Ferreres, V. (1992). La Cultura Profesional de los Docentes: Desarrollo Profesional y Cultura Colaborativa. En *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. GID, Universidad de Sevilla, Sevilla.

Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2001a). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2001b). Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna. *Fundamentos en humanidades*, 4, 7-43.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós-MEC.

Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Guarro Pallás, A. (2008). El currículo de una buena escuela es un currículo democrático ¿Qué aporta la LOE? *Monográficos Escuela*, mayo 2008, 7-10.

López Melero, M. (1997). Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural. La diferencia como valor, en AA.VV. *Escuela Pública y Sociedad Neoliberal* (115-150). Málaga: Aula Libre.

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Archidona: Aljibe.

Sarasola, M. (2006). Tres intuiciones sobre la investigación en organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (3).

Santos Guerra, M. A. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.



Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.

Viñao, A. (2002). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*. Madrid: Morata.

Wolcott, H. (1993). Sobre la intención etnográfica, en Velasco, H; García, J. y Díaz, A. (2005) (Comps.) *Lecturas de antropología para educadores* (127-144), Madrid: Trotta.

---

- (1) Algunos autores (Tejada, 1999b y 1999c; Navío, 2005; Echeverría, 2002; por citar solo algunos de nuestro contexto más próximo) han realizado una revisión de diferentes textos y nos aportan un compendio de definiciones de dicho constructo, donde se constata su polisemia, su evolución cronológica y, del mismo modo, la existencia de diversas constantes en muchas de ellas.

[Ver Texto](#)

---

- (2) El perfil competencial del profesor universitario propuesto está conformado por 10 competencias (6 relacionadas con la función docente y 4 con la función investigadora), desglosándose estas a su vez en 64 unidades competenciales (34 relacionadas con la función docente y 30 con la función investigadora).

[Ver Texto](#)

---

- (3) Estas competencias han sido desarrolladas en otras comunicaciones presentadas y explicadas ampliamente en artículos y comunicaciones anteriores (Mas, O. y Ruiz, C. (2006 y 2007) y, de forma similar, también en Ruiz, C., Mas, O., Tejada; J. y Navío, A. (2008))

[Ver Texto](#)

---

- (4) Grupo CIFO (Colectivo para la investigación de la Formación Ocupacional), para más información consultar <http://grupocifo.uab.es>.

[Ver Texto](#)

---

- (5) Además se contó con la colaboración de 13 expertos (jueces) para la validación del cuestionario empleado.

[Ver Texto](#)

---

- (6) Datos correspondientes al curso académico 2004-2005, obtenidos en la web oficial de la Generalitat de Catalunya ([www.gencat.net/temes/cat/universitats](http://www.gencat.net/temes/cat/universitats) [consulta on line efectuada: 13 de diciembre de 2006]).

Las Universidades públicas catalanas son ocho: UB, UAB, UPC, UPF, UdG, UdL, URV y UOC (fundación participada mayoritariamente por la Generalitat de Catalunya), que



ocupan a 13427 docentes universitarios en sus diferentes categorías profesionales; siendo las Universidades privadas catalanas cuatro: URL, UVIC, UIC y UAO-CEU, que ocupan a 2053 docentes universitarios en otras tantas categorías profesionales.

[Ver Texto](#)

---

- (7) Como ya se ha comentado anteriormente el perfil competencial del profesor universitario elaborado está conformado por 10 competencias, desglosadas a su vez en 64 unidades competenciales; solicitándose la valoración en una escala de Lickert (1 [valoración mínima] y 5 [valoración máxima]) del grado de posesión o de necesidad de estas últimas.

[Ver Texto](#)

---

- (8) Como ya se ha mencionado anteriormente, en el cuestionario la valoración de estas Unidades Competenciales se realizó mediante una escala de Lickert, otorgando a cada una de ellas un valor entre 1 [valoración mínima] y 5 [valoración máxima]), según el grado de dominio actual o la necesidad de dominio.

[Ver Texto](#)

---

- (9) La exclusión se refiere a un proceso dinámico que lleva a ser expulsado, total o parcialmente, de cualquiera de los sistemas social, económico, político y cultural que determinan la integración de una persona en la sociedad. La exclusión social puede también ser vista como la negación (o realización) de los derechos civiles, políticos y sociales de los ciudadanos (Walker, 1997:8).

[Ver Texto](#)

---

- (10) Se segregaba a los adultos y a niños deficientes mentales sobre la base de su posible peligro para la sociedad, añadiendo así más elementos de juicio que justificasen el estigma que padecía la educación especial. (Tomlinson, 1982, 40)

[Ver Texto](#)

---

- (11) Resultan clarificadoras las distintas definiciones de diversos autores que recoge Arnaiz para ilustrar cómo se entendía la Educación Especial en sus orígenes. Véase: Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

[Ver Texto](#)

---

- (12) Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusión. Developing leaning and participation in schools* (2ªed). Manchester: CSIE [trad. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

[Ver Texto](#)

---







# **Evaluación, autoevaluación y formación**

## **1. ALTERNATIVAS DE AUTOFORMACIÓN EN EL MUNDO GLOBALIZADO**

*Elpidio Guillén de León*

*Universidad de San Carlos de Guatemala*

*... "pero la propia experiencia innovadora no basta para apoyar a otros docentes que tengan creencias*

*previas lejanas a aquellas del asesor"*

Reflexión de la Dra. Antonia Rodríguez Fernández (1999:29)

### **1.1. INTRODUCCIÓN**

A lo largo de la historia de la Educación se han utilizado distintas alternativas de aprendizaje y autoaprendizaje que han respondido a su momento, sin embargo muchas de ellas ya no tienen eco en una época de cambios e innovaciones producidas, entre otras cosas, por el invento y avance de las tecnologías de la información y la comunicación. Éstas han impuesto otra manera de enfocar el aprendizaje. En ese mismo orden de ideas los autores A. Pérez Gómez (1998) J. Martínez (1998) coinciden en que los conceptos enseñanza-aprendizaje requieren de una redefinición. "la relación entre las dos esferas, aprendizaje y enseñanza, sugiere múltiples cuestiones de orden epistemológico, la urgencia de un desarrollo interdisciplinar y de un modelo de integración, que faciliten la mutua fecundación" (Pérez G. 1998:467) para que en la práctica sean efectivos y exitosamente funcionen en el quehacer diario del docente y del alumno como miembros activos de su entorno.

### **1.2. ALGUNOS CONCEPTOS COMO PUNTOS DE REFERENCIA**

#### **1.2.1. Formación - conocimiento - autoformación**

En las siguientes líneas se expondrán conceptos y definiciones que tienen relación con el tema central de esta ponencia y que también resultan de importancia para comprender las ideas centrales de la misma. Éstos tienen igual importancia que los otros conceptos que se expondrán a lo largo de la ponencia.

Con fines de este trabajo, se considera formación a un proceso, a una



serie de acciones y actividades que se diseñan con el propósito de conseguir un resultado específico y, como conocimiento, un producto de la capacidad humana que se mantiene en constante evolución y cuya transmisión se produce mediante un complicado proceso de aprendizaje que puede hacerse en forma natural o intencional.

Formación es una palabra derivada del latín *formare* que significa "dar forma", "configurar". Por extensión, se puede decir que el significado apunta a "dar forma" a algo para que se parezca o funcione de acuerdo a un modelo determinado. Aplicado a la educación, la formación es el resultado de la ejecución de una serie de acciones encaminadas a llevar a un ser humano de un "ser" a un "deber ser" de acuerdo con un modelo previsto por la sociedad misma. Esta formación ha sido obtenida a través de la educación tradicional escolarizada que funciona con base a planes y programas estructurados en forma de "currículo" e impartida por profesores en forma presencial, en una metodología en la cual el alumno desempeña casi siempre un papel pasivo. Este modelo ha sido considerado como un mecanismo para hacer prevalecer una ideología de estado porque, en el nivel gubernamental, el pensum de estudios es diseñado por ese mismo estado de acuerdo a una orientación específica." Durante la segunda mitad del siglo XX se fue considerando el papel del maestro más como guía que como *magister dixit* y el protagonismo se fue desplazando hacia una mayor participación del alumno en el proceso educativo" (Palomo: 1999:12).

La globalización, como proceso mundial de homogenización del modo de producción capitalista que implica la unificación de mercados y transacciones financieras, el entrelazamiento de redes, la apertura de nuevos horizontes en la tecnología y lo complejo de los escenarios educativos, fue generando la necesidad de diseñar nuevas formas de transmisión del conocimiento, haciendo cada vez más importante el rol de la autoformación del individuo como una necesidad determinada por la competitividad en los campos de trabajo que requieren de personal calificado que no necesariamente es producido en cantidad suficiente por las instituciones educativas.

Autores como Díaz (1996) J.Palomo (2001) reconocen que la



globalización ha llevado a las instancias educativas convencionales a realizar cambios en su metodología. "Hoy con la globalización, la escuela debe responder con modelos educativo pertinentes con las nuevas tendencias rompiendo la estructura unidireccional- pasiva y pasando a una centrada en ambientes propicios para una adecuada formación individual" (Díaz: 1996: 43).

El término globalización describe, pues, una gama de transformaciones que se registran en el ámbito económico, educativo, político, tecnológico y cultural y que tienen en común su difusión y mutua relación a nivel del sistema mundial. En el plano económico, lo preponderante es la conformación de un mercado de recursos, productos y servicios de alcance mundial; en la política, la globalización se ampara en la intensificación de la toma de decisiones en un marco mundial y por la internacionalización de conflictos locales y regionales; en el plano tecnológico, principalmente por el desarrollo de fases del proceso que implican la desintegración del proceso de producción; en el plano cultural, el fenómeno se refiere en esencia a la integración de formas de comunicación y difusión de informaciones de alcance mundial, así como los efectos culturales de esos procesos. La globalización es una teoría muy debatida que cuenta con gran número de enfoques o líneas de investigación. McLuhan, en su libro *la Galaxia* (Gutenberg, 1972:54) es uno de los pioneros al señalar y referirse a un mundo completamente interconectado, donde los acontecimientos de un lugar determinado implican consecuencias en el resto del globo. Él fue uno de los primeros en visualizar un mundo global, donde sus habitantes están interconectados como los miembros de una misma aldea. Todo ahora se vive de inmediato, con sólo apretar un botón basta para escuchar y ver lo ocurre alrededor el mundo. El fenómeno de la globalización está obligando a cuestionar el quehacer educativo, las instituciones y los métodos que usan para aprender y autoaprender. En tal virtud, desde la base, es necesario que se adopte una política de estado que garantice, en forma permanente la educación, asumiéndola como un proceso continuo que no dependa del gobierno de turno. Por otra parte, el sistema debe fomentar la creatividad de los estudiantes mediante actividades extra aula y



metodologías de autoaprendizaje, para formar en ellos conciencia de su propio valor y del contexto cultural a que pertenece.

### **1.2.2. Canales tradicionales**

Los canales tradicionales de transmisión de valores y sustratos de la formación y autoformación del ser humano han sido la familia, la escuela y la iglesia, los cuales están siendo desplazados por el cine, la televisión, los ordenadores e Internet. La nueva tecnología, basada en el volumen disponible de información y a la rapidez de su difusión, ha cambiado nuestro modo de pensar, aprender y valorar, creando una crisis cultural de la educación, dirigiéndola a deshumanizar al individuo. Esta crisis crea la necesidad de reorientar el concepto de la educación dirigiéndolo a la formación de un ser humano con base en dimensiones axiológicas y a las raíces histórico-culturales propias de su comunidad en particular, de acuerdo con el momento actual y con previsión de los cambios futuros que se producen aceleradamente como en toda revolución paradigmática. De ahí la importancia de considerar ciertos mecanismos que permitan el desarrollo del individuo y de la sociedad usando sus propios recursos, es decir, la importancia de un proceso de autoformación.

Este punto de vista implica un cambio: la enseñanza se desplaza a un lugar secundario, en tanto que el aprendizaje adquiere el papel más importante y el objetivo se transforma de "enseñar" a "aprender a hacer". La evaluación del aprendizaje se determina en la medida en que se consiga que el sujeto aprenda y domine a fondo lo que tiene que saber hacer en su trabajo y esto se puede conseguir a través de la formación intencional impartida por las mismas empresas o bien como iniciativa del propio sujeto.

### **1.2.3. Autoformación y las TIC**

Conforme a su etimología el término tecnología viene del griego *Tekhné* arte + *logos*: discurso, ciencia o palabra. En estos términos, tecnología es el discurso acerca del arte de hacer las cosas y el modo ordenado de cómo realizarlas, es una acción, una actividad. La tecnología en términos del diccionario es:

"un concepto amplio que abarca un conjunto de técnicas, conocimientos y procesos, que sirven para el diseño y construcción de



objetos para satisfacer necesidades humanas" (Elegsa, 1999).

La definición de Tecnologías de la información y la comunicación varía según el enfoque, por lo cual es fácil encontrar diferencias en cuanto a las características otorgadas al fenómeno, según sea el área de interés; por ejemplo, desde el punto de vista de la autoformación, la idea que establece que éstas son herramientas facilitadoras del proceso de aprendizaje.

El papel que las TIC pueden jugar en el proceso de aprendizaje se ha justificado por el número de sentidos que pueden estimular, y la potencialidad de los mismos en la retención y modificación de la información. Las TIC son herramientas para propiciar la retención de la información, como los multimedia, que combinan diferentes sistemas simbólicos, y los interactivos, donde el alumno además de recibir la información por diferentes códigos, puede realizar varias actividades simultáneas. Al respecto Domínguez apunta: La aparición de Internet, no es sólo una red de transmisión de información, sino sobre todo, de creación, generación y gestión de la información, decodificada y procesada como conocimiento, en términos de soluciones concretas, capaces de ser transferidas y aplicadas a nuevas situaciones y problemas, y abiertas a contextos diferentes" (2001:490).

La introducción de la Tecnología de la información y la comunicación en el proceso enseñanza/aprendizaje y el acelerado crecimiento que se observa en lo que se podría llamar "era mediática", ha impulsado el desarrollo de nuevos lugares de aprendizaje diferentes a las escuelas tradicionales y de las instituciones de educación superior. Se ha presentado una diferencia notable entre el proceso de formación guiado por un profesor y la formación lograda por el esfuerzo mismo de la persona, sea esta espontánea o dirigida. En ambos casos, la TIC ha generado una mayor diversidad de opciones pedagógicas que tienden a optimizar el aprendizaje. Alrededor de la década de los 80s en Guatemala se empezó a promover mecanismos de autoformación con el fin de ayudar en la desmasificación de las aulas, especialmente en las instituciones universitarias, pero que ya se han ampliado a la enseñanza media. Una de las mayores ventajas de la autoformación



es que depende del individuo, que puede dedicar el tiempo de acuerdo a su disponibilidad pudiendo permanecer en ese proceso durante tiempo indefinido, al contrario de lo que ocurre en la formación obtenida en las instituciones destinadas para el efecto. Es evidente que cualquier proceso de formación lleva implícito el proceso de aprendizaje.

De acuerdo con el párrafo anterior, el aprendizaje se puede dar en dos formas: el aprendizaje que se ha dado en llamar "heterodirigido" en el cual los objetivos, los contenidos, la metodología, la gestión del aprendizaje y la evaluación del conocimiento adquirido es decidido por la institución que impone las normas y el docente que se ciñe a ellas. El otro tipo de aprendizaje, el aprendizaje autodirigido da oportunidad al estudiante para que tome sus propias decisiones para poder aprender sin que le enseñen. Esta situación implica y destaca los momentos en que el estudiante se encuentra "liberado" de la presencia inmediata del docente y, por tanto, en una posición relativamente autónoma. Esto asume algunas variantes tales como autoformación complementaria, integrada, asistida, tutorizada o guiada, completa o libre.

En las circunstancias actuales, los profesionales que no se actualizan en sus respectivas especialidades y no renueva sus conocimientos respecto a los métodos y procedimientos propios de ellas se vuelve cada vez menos competitivo y disminuyen sus posibilidades de mejoramiento personal y laboral. Cuando esta situación se hace presente en la conciencia del profesional, sirve de motivación para que este inicie, por si mismo, un proceso de autoformación profesional para llegar a ser autónomo e independiente. Esto quiere decir que la necesidad de autoformación no siempre surge espontáneamente del sujeto sino que se asocia con condiciones favorables en el ambiente en que se desenvuelve, social, cultural o laboral.

### **1.3. MODALIDADES DE AUTOFORMACIÓN**

Por lo anteriormente expuesto, es conveniente hacer un breve análisis de las modalidades de autoformación y los principales elementos que la conforman. Para el autor Juan Palomo (2001) las modalidades de autoformación son:



### **1.3.1. Autodidaxia**

La autodidaxia se presenta cuando el sujeto se dedica a la búsqueda intencionada de temas de interés para su superación personal, o sea un modelo de autoaprendizaje con un propósito definido.

Para esto, la prensa, televisión radio son canales que han ayudado al crecimiento individual. Hoy Internet es un agente muy valioso por el volumen de información que ofrece al investigador y por la variedad de sus artículos, aunque es preciso ser muy cuidadoso en la selección de la información, eliminando la de dudosa procedencia o la que carece de un respaldo confiable.

El hombre vive ante una revolución tecnológica; en una difusión planetaria de las computadoras y las telecomunicaciones vía satélite. Estas nuevas tecnologías plantean nuevos paradigmas, revolucionan el mundo de la educación en general. Se habla de revolución porque a través de estas tecnologías se pueden visitar museos de ciudades alrededor del mundo, leer libros, recibir cursos, aprender idiomas, visitar países, ponerse en contacto con gente de otras culturas, acceder a textos, ,sin tener que moverse de su casa o país. (Echeverría,2000, Palomo:2000, Castells,1997).

### **1.3.2. Codidaxia**

Se da mediante el intercambio de información entre colegas y se presenta cuando se discuten temas comunes o bien en los procesos de búsqueda de solución para problemas que afectan directa o indirectamente el grupo social. En otras palabras, se trata de un proceso conductivo con personas que comparten una profesión o que se desenvuelven en un mismo ámbito laboral.

### **1.3.3. Sociodidaxia**

Se asocia con dos características: la primera de ellas es el desarrollo de eventos tales como seminarios, simposios, foros, discusiones en grupos y otros medios de socialización de conocimiento; la otra es el aprendizaje derivado del análisis de determinadas situaciones que han afectado la comunidad, como el caso de los terremotos en Haití y en Chile, por ejemplo, acontecimientos del los cuales se han derivado muchas inquietudes y conocimientos nuevos, de orden geográfico, político, institucional y humanístico.



#### **1.3.4. Teledidaxia**

Es una forma de adquisición del conocimiento aprovechando el desarrollo de las telecomunicaciones, que tuvo su inicio y su auge en el último tercio del siglo XX, durante el cual se inició el uso de la teleconferencia y la enseñanza por medio de circuitos cerrados de televisión (teleenseñanza) y, más recientemente, la educación a distancia por medio de la transmisión de programas educativos vía satélite. Para esto se requiere de condiciones especiales como lo son el dominio metodológico, el conocimiento y manejo de los estudios de grabación y transmisión, habilidad del presentador y el uso adecuado del guión previamente diseñado para la transmisión, o sea un entrenamiento propio de las ciencias de la comunicación.

Otra de las banderas levantadas principalmente por la última generación de Educación a Distancia es el desarrollo de una metodología de aprendizaje centrada en el e-Learning con recursos tecnológicos. Los participantes de la casi totalidad de los cursos e-Learning, son adultos que trabajan y tienen vida familiar, es decir: personas ocupadas. Esa suele ser la razón que los impulsa a inscribirse en esta modalidad. Es justamente ésta característica (la de disponer de poco tiempo) la que obliga a organizar el uso del mismo de la manera más eficiente posible, esto no significa que el aprendizaje se produzca mágicamente. El éxito de la autoformación por el sistema de e-Learning depende mucho del alumno, de su propia capacidad de organización y del interés en la temática y el cambio de actitud que le acompaña.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación han permitido llevar la globalidad al mundo de la educación, facilitando la interconexión entre las personas e instituciones a nivel mundial, y eliminando barreras espaciales y temporales.

#### **1.3.5. La ciberdidaxia**

Para Castells, los rasgos que definen la sociedad de la información son tres "primero como base una revolución tecnológica; en segundo lugar, una reorganización profunda del sistema socioeconómico, proceso conocido como globalización; en tercer lugar, un cambio organizativo no menos profundo como es el paso de las organizaciones jerárquicas



verticales a las 'organizaciones en red'. Estos tres factores, y la interacción entre ellos, generan cambios sociales y culturales de gran envergadura" (1997, p. 47)

En el espacio cibernético se ha concentrado una enorme cantidad de información, equivalente a todas las grandes bibliotecas. Esta información está disponible para que el interesado pueda mejorar sus conocimientos teóricos y prácticos sobre su especialidad siempre y cuando haga el esfuerzo de aprender a usar las nuevas tecnologías. La ciberdidaxia es una modalidad que facilita el autoaprendizaje, puesto que el profesional opera guiado por su propia iniciativa y su curiosidad científica. Internet permite este tipo de autoformación, al mismo tiempo que ofrece las facilidades para discusión de temas específicos, el intercambio de opiniones vía chat o correo electrónico. La comunicación dentro de Internet se da por medio de programas que brindan servicios de buzón de mensajes, Chat y mensajería instantánea. Internet es un medio universal que tiene diversos tipos de portales que prestan estos servicios. El chat es un sistema de comunicación en tiempo real de dos usuarios vía computadora. Cuando el chat se ha iniciado, cualquiera de los dos usuarios puede ingresar texto la pantalla y el texto inmediatamente aparecerá en la pantalla del otro. Casi todas las redes y servicios en línea ofrecen esa funcionalidad.

Se reitera que las TIC abren la opción de nuevas oportunidades de autoformación mediante el uso del correo electrónico, la consulta en bibliotecas virtuales y otras formas, han hecho de este fenómeno un factor que no solo se aplica a la adquisición del conocimiento sino también una experiencia que se aplica a la propia vida de la persona. La capacidad de los ordenadores para guardar información clasificada, hacen de esta máquina una fuente de reciclaje de conocimiento y posibilita la actualización constante de maestros y alumnos. Un recurso muy importante para el aprendizaje como lo es el tiempo, es resuelto por la tecnología moderna por cuanto ofrece tareas que se han de realizar de acuerdo con las capacidades del sujeto. La educación virtual puede concebirse también como una nueva modalidad de autoeducación, que hace uso de las TIC y que no es ni mejor, ni peor



que la modalidad presencial, simplemente diferente. La construcción de programas virtuales o tecnológicos, no siempre garantizan por sí solos, como algunas personas han creído, un proceso de autoformación. Debe existir de fondo una profunda reflexión pedagógica, que soporte y brinde intencionalidad a todas aquellas actividades que se propongan con ese fin.

#### **1.3.6. Internet en los procesos de formación y autoformación**

Internet surge en los años 60. En plena guerra fría, Estados Unidos crea una red militar cuyo objetivo era mantener informados a los comandos en caso de ataques sorpresivos. La transmisión de información de manera segura era la base de la creación de Internet. Dicha red se llamó ARPANET y entre los servicios de la red, se han desarrollado servicios de voz, datos, sonidos e imágenes orientadas a muchos sectores del mercado. Hay servicios de videoconferencia, de transmisión de datos, correo y Comercio Electrónico, etc., que están revolucionando nuestra vida en el hogar y en el trabajo.



Internet y la telefonía móvil son algunos de los avances tecnológicos más notables de este siglo.



#### **1.4. LOS APORTES DE INTERNET PARA LA AUTOFORMACIÓN SE PUEDEN RESUMIR EN LAS SIGUIENTES LÍNEAS**

- 1.** Disponibilidad de consulta ilimitada. Para consultar sobre algún tema no se interponen las barreras de horario, distancias geográficas, ésta se consulta cuando se desea.
- 2.** Facilidad de intercambio de información y conocimiento. Una persona puede reenviar algún archivo con información que obtuvo en la red a un amigo o compañero.
- 3.** Posibilidad de crear productos y servicios que cada día se aproximen a los gustos específicos de cada usuario. Las agencias de noticias constantemente informan en torno a temas de interés general.
- 4.** Adquirir documentación actualizada sobre la materia que interesa al usuario.
- 5.** Permite el acceso e interacción directa con gran cantidad de bases de datos de cualquier tema, economía, finanzas, comercio, ciencia, tecnología, negocio, deportes, moda, entretenimiento, entre otros.
- 6.** Permite a los usuarios participar en foros o grupos de discusión de temas de actualidad: Política, ciencia, cultura.
- 7.** Publicación de Boletines electrónicos: síntesis de acontecimientos mundiales, olimpiadas, terremotos, producción agrícola.
- 8.** Comunicación por correo electrónico.
- 9.** Comunicación personal instantánea (chat).
- 10.** Bibliotecas virtuales: se pueden encontrar textos especializados respecto de lo que se busca: directorios, catálogos, etcétera. empresas, organizaciones nacionales e internacionales, universidades, etc.
- 11.** Documentos de texto, imágenes, ficheros gráficos, de sonido e imágenes en movimiento. (Castells, 1997; Echeverría, 2000).

#### **1.5. AUTOFORMACIÓN E INVESTIGACIÓN**

La investigación es uno de los mecanismos, por no decir el principal, que auxilian al ser humano en un proceso de autoformación y por ende de adquisición de todo tipo de conocimiento. En la docencia es un recurso indispensable que coadyuva permanentemente a crear hábitos



de observación y reflexión sobre el contexto propio, características no muy frecuentes en los círculos profesionales de las distintas especialidades. De ahí la importancia de promover una sólida formación en el grupo de docentes en todos los niveles de la educación, y esta formación sólo se logra si en los mecanismos de transmisión de conocimiento se usa una metodología apropiada y técnicas adecuadas a los planteamientos metodológicos.

Es importante tener presente que los procesos de autoformación deben, necesariamente, apoyarse en diversos canales de información, a partir de la información disponible en dichos canales, se producirá paulatinamente un nuevo conocimiento y esta vinculación hace indispensable que la persona que se autoforma tengan una base adecuada para el manejo de la información útil y una amplia perspectiva de su uso y aplicación para abrir nuevos espacios.

En todo proceso de autoformación, se requieren la adquisición de nuevos conocimientos. El conocimiento no es estático sino que, con base en un conocimiento actual y mediante procesos de razonamiento, genera nuevos conocimientos y los reestructura. No hay que confundir lo que es una simple información, una base de datos por ejemplo, con el conocimiento, sin embargo, esta base de datos cuando se operacionaliza y se aplica produce resultados que pueden abrir espacios o mejorar el desempeño de una persona en su empresa de trabajo o en cualquier otra actividad. En otras palabras el conocimiento puede considerarse como tal cuando es capaz de convertir la información disponible en acciones efectivas en beneficio de una empresa, constituyendo lo que se llama "activos intangibles" que cada vez se vuelven más importantes dado los cambios que se experimentan en las sociedades. La gestión del conocimiento es el conjunto de actividades que se diseñan y ejecutan para conseguir esos resultados y que conllevan la transferencia de conocimientos y experiencias de los integrantes de una organización cualquiera que pueden usarlos como recurso disponible

*A manera de síntesis:* El aparecimiento de la sociedad de la información plantea un nuevo modelo económico y social a nivel mundial, en dicho modelo el principal activo o capital que poseen los



seres humanos, los países, las organizaciones a todo nivel (empresariales, educativas y culturales, etc.) es el conocimiento. (Angulo, 2008a). En tal virtud, los procesos de autoformación son una herramienta teórica de gran valor que intenta dar respuesta a ese reto, ajustando los componentes en los cuales se perfecciona u optimiza el manejo de la información y el conocimiento en las personas. Proceso en el que la incorporación de los recursos tecnológicos para la comunicación y la información (TIC) regula la posibilidad de alcance al conocimiento y su transferencia, mediando en las probabilidades de equidad en el acceso de discentes y docentes en los niveles de participación de la gestión y en los de comunicación didáctica (Angulo, 2008b).

No es posible predecir todas las repercusiones de la evolución de la educación mediante la aplicación de las TIC, ni la rapidez con que se producirá; sin embargo, sobre la base de los cambios ya en vigor, pueden percibirse formas de aprendizaje totalmente inéditas, la causa de tal evolución que hace que aquello suceda, es la creciente complejidad de la vida moderna.

Formarse, autoformarse y prosperar requieren ineludiblemente más herramientas para así mantenerse al alcance de los acontecimientos. El elemento catalizador para la creación de este universo inteligente, la tendencia tecnológica que lo puso en funcionamiento, fue la fusión gradual de dos tecnologías; las telecomunicaciones y la informática han introducido un nuevo concepto: Enseñanza Asistida por Computadora (EAO); en efecto, aunque su implementación todavía no sea muy amplia, la informática ha penetrado en el mundo de la educación y este tipo de enseñanza se desarrolla en la actualidad en tres aspectos diferentes: uno, de adiestramiento y práctica del alumno, otro por un sistema de tutoría y un último que podríamos denominar coloquial. (UNESCO, 2001).

## **1.6. CONCLUSIONES**

De la tesis principal de este trabajo pueden extraerse cuatro *corolarios pedagógicos*:

- 1.** El autoaprendizaje humano, en cualquiera de sus formas, implica pensamiento, actuación y efectividad, práctica cognitiva, ideológico-



valorativa y transformadora, así autoformarse es cambiar el significado de la experiencia al asumir nuevas experiencias significativas, conocimientos, valores y prácticas que inducen al cambio de actitud en el individuo.

**2.** El analfabetismo y los bajos niveles de formación en idiomas, programas de computación son claros obstáculos de acceso a las TIC en los países en vía de desarrollo, lo cual se convierte en una barrera muy fuerte en los procesos de autoformación virtual. Baste recordar que dos tercios de los analfabetos en Guatemala son mujeres y niños y niñas.

**3.** Si bien las nuevas tecnologías están mejorando el nivel de vida de los seres humanos en varios lugares del mundo al brindarles nuevas oportunidades de aprendizaje, autoaprendizaje, empleo o diversión pueden constituirse en un elemento de discriminación e inequidad en los países pobres con énfasis entre las mujeres y las niñas.

**4.** Es importante no olvidar que las tecnologías de la información y la comunicación no son agentes de cambio en sí mismas, son un facilitador, es el contexto social en el cual estas tecnologías son implementadas y, sobre todo usadas lo que determina su éxito en las distintas formas de autoformación planteadas en líneas anteriores.

**RECOMENDACIONES:** Continuar trabajando en el país en el tema de la autoformación con el fin de crear las bases de su futura implantación en todos los niveles de educación en Guatemala.

## **REFERENCIAS**

Angulo Rasco, J.F. La estructura y los intereses de la tecnología de la educación: un análisis crítico. *Revista de Educación*, N° 289, pp. 175-214.

Angulo Rasco, J.F. (1991). Racionalidad tecnológica y tecnocracia. Un análisis crítico. En *Sociedad, cultura y educación: homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*, pp. 315-342.

Angulo Rasco, J.F. (1999). El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. En *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Coordinado por José Félix Angulo Rasco, 1999, ISBN 84-923478-4-8, pp. 17-38.



- Ausubel, P. (1976). *Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo*. México: Trillas.
- Castells, M. (1997). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol.1. *La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. (3 vols.). Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2001). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Madrid: Plaza y Janés.
- Castells, M. y Hall, P. (1994). *Las tecnópolis del mundo. La formación de los complejos industriales del siglo XXI*. Madrid: Alianza.
- Díaz, J. (1999). Ensayos de Economía y Globalización. *EDUCA. C. R.*
- España, O. (2006). *Educación superior en Centroamérica: Límites y posibilidades*. Guatemala: Oscadel.
- Echeverría, J. (2000). Escuelas, tecnologías y tercer entorno. *Revista Kikiriki*, 58 (XIV), 47. Barcelona: Destino.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)*. Barcelona: Ediciones Octaedro
- Martínez, R. (1998). *Evaluar la participación en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.
- Mattelart, A. (2001). *Historia de la Sociedad de la Información*. Barcelona: Paidós.
- McLuhan, M. (1972). *La Galaxia Gutenberg*. Buenos Aires: Paidós..
- Pérez, A. y Almaraz, J. (1998). *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Palomo, J. (1999). *Proyecto de creación de la Maestría en Investigación Educativa*. F.H: Universidad de San Carlos de Guatemala. C.A.
- Palomo, J. La autoformación en los estudios de Posgrado. Facultad de Humanidades. USAC.
- Real Academia Española. (2009). *Diccionario de la lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Sanz Giménez, J. y Bernal Bravo.C. (1999). *Centros de Profesores y Perfeccionamiento Profesional Docente* Universidad Almería: Servicio de publicaciones.
- UNESCO (2001). *La Educación encierra un tesoro*. San Francisco: Far



West Lab for Educational Research and Development.

### **Webgrafía**

Marquès Graells, P. (2008). Las TIC y sus aportaciones a la sociedad. [Documento en línea] <http://dewey.uab.es/pmarques/tic.htm/2000>. Consulta: 11-02-2010.

<http://curriculum97.postgrado.uc.edu.ve/>. Consulta: 16-02-2010.

<http://www.mcrel.org/standardsbenchmarks/standardslibtechnlgy.html> Consulta: 24-01-10).

<http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id-artc=1374-46k8>.

Consulta: 05-03-2010.

<http://tecnologiaedu.us.es/edutec/edutec01/edutec/comunic/tse10.htm> Consulta: 01-03-2010.

## **2. LA AUTOEVALUACIÓN DE LA SEGURIDAD INTEGRAL EN CENTROS EDUCATIVOS COMO INSTRUMENTO FORMATIVO DEL PROFESORADO**

*Anna Díaz Vicario*

*Universitat Autònoma de Barcelona*

*Departament de Pedagogia Aplicada*

### **2.1. INTRODUCCIÓN**

En la actualidad todos tenemos presente la necesidad de la formación continua y permanente para que nuestros conocimientos no se queden obsoletos. En el ámbito educativo, al profesorado se le exigen cada vez más habilidades y competencias para afrontar los nuevos retos que plantea la realidad actual. Ante esta situación, el profesorado debe formarse para adquirir nuevos conocimientos y responder adecuadamente a las nuevas exigencias que se le plantean.

Uno de los nuevos ámbitos de exigencia de formación es alrededor de los temas de seguridad integral, ya que la cultura de la seguridad, en todos los ámbitos de la sociedad, va ganando importancia día a día, creciendo la sensibilidad y preocupación por la prevención. Los centros educativos no son una excepción, ya que tanto el profesorado y alumnado, como personal de administración y servicios se encuentran diariamente expuestos a riesgos de todo tipo: físicos, sociales y psíquicos.

A pesar de la creciente inquietud por estos temas, aún queda mucho



camino por recorrer. Un ejemplo bien claro lo tenemos en el desconocimiento que tienen muchos trabajadores de la enseñanza de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales de 1995 y la escasa aplicación de la misma en el sector educativo, tal como manifiestan diversos autores (Cobos y Garí, 2007; Rizo, Bernal y Hernández, 2007; Lahiguera, 2009) e investigaciones (FETE-UGT, 2003; CCOO, 2004).

Una primera aproximación a la temática, nos permite observar que en la actualidad los centros educativos sólo centran su preocupación en el adecuado diseño del Plan de Emergencia y Evacuación y la formación del personal del centro para responder a las situaciones de emergencia que se pueden producir a través de la realización de los simulacros. Pero más allá de los protocolos, son muchos más los temas en materia de seguridad que afectan a los centros educativos y que no son, en general, foco de atención.

La preocupación por la formación de los profesionales de la educación en materia de seguridad no viene de ahora (Narocki, 1997; Boix, 1999; Ruiz, 1999; Alonso, Pozo, Fernández y Cantón, 2000), pero es cierto que últimamente ha aumentado el debate alrededor del tema (Aliende, 2007; Cobos y Darí, 2007 y 2008; Palacios y Monferrer, 2009), ya que se considera que la formación, tanto de los equipos directivos como del profesorado, es escasa, sobre todo desde un punto de vista integral, de modo que es necesario que estos profesionales reciban estos conocimientos a través de otros canales. Los cursos de formación permanente ofrecidos desde los departamentos y consejerías de educación y sindicatos son una opción, pero éstos siempre ofrecen una visión parcializada de las cuestiones seguridad: prevención del estrés, resolución de conflictos, etc. dejando de lado muchos otros elementos que suponen un peligro para todos aquellos usuarios del centro educativo: un mal mantenimiento de las instalaciones, un suelo resbaladizo, unas barandillas que no tienen la altura mínima exigida, etc.

Nos unimos a esta preocupación, considerando que tanto a los equipos directivos como al profesorado les falta formación en este sentido, hecho que provoca que en los centros educativos no se cuente con una



adecuada cultura preventiva, entendiendo que cuando un centro ha adoptado la cultura preventiva incorpora los principios preventivos en todas las decisiones sobre aspectos materiales y organizativos.

Esta inquietud nace de la participación en dos investigaciones desarrolladas durante el 2008 y 2009 y que permitieron validar el Cuestionario Edu Risc para la evaluación integral en centros educativos. Dicho cuestionario fue diseñado y aplicado por un grupo de expertos del ámbito de la gestión y la seguridad, pero derivado de las opiniones recogidas durante su proceso de aplicación y la realización posterior de grupos de discusión, se considera conveniente avanzar hacia la construcción de un instrumento que pueda ser aplicado por el propio personal del centro educativo. Muchos de los directores y profesores participantes manifestaron como el proceso de evaluación les había permitido reflexionar sobre sus propias prácticas y preocuparse por formarse e informarse en aquellos aspectos de la seguridad integral que no tenían tan presentes en su labor diaria.

De este modo, en la presente comunicación se defiende como la transformación del Cuestionario Edu Risc en un cuestionario autoevaluativo permitiría a los centros formarse en estos ámbitos. Los procesos formativos/ autoformativos se derivarían de la aplicación inicial de un cuestionario para la autoevaluación de la seguridad integral en centros educativos, que serviría de fuente de aprendizaje individual y colectivo en materia de seguridad, a partir de procesos de reflexión y colaboración entre el profesorado del centro para dar respuesta a las deficiencias detectadas en materia de seguridad.

### **2.1.1. La seguridad integral en centros educativos**

La seguridad y la prevención componen una pluralidad de aspectos y ámbitos. Diversos autores ofrecen clasificaciones de riesgos (Gómez (2001); Esteve-Ignasi Gay (2003); Departamento de Trabajo e Industria de la Generalitat de Catalunya (2006); Pérez Soriano (2009); Chamarro et al. (2009)), pero en general deberían ser considerados los siguientes ámbitos:

- La seguridad contra emergencias (centrada en los objetos).
- La seguridad y la salud laboral (centrada en aquello que afecta a



las personas).

- La seguridad contra actos antisociales (centrada en aquello que afecta a las relaciones entre las personas).

Partiendo de estas consideraciones, podemos definir la seguridad integral como una concepción globalizadora de la seguridad, que tiene en cuenta los aspectos legales, humanos, sociales y técnicos de todos los riesgos que pueden afectar a los sujetos que participan en una organización.

En los centros educativos, podemos clasificar los riesgos pueden atendiendo a dos dimensiones (Gairín, 2009, 2010): la estática y la dinámica. En primer lugar, será necesario considerar los riesgos denominados estáticos, los cuales hacen referencia a situaciones que suponen un peligro para la seguridad de las personas, como serían: productos químicos, situación de las instalaciones, materiales y/o construcciones que comportan un peligro para los usuarios, etc. Y, en segundo lugar, los riesgos que denominaríamos dinámicos y que harían referencia a: traslado de personas, actividades sociales y de la naturaleza, actividades vinculadas al desarrollo de la profesión, etc.

## **2.2. CONSIDERACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EJERCICIO**

La formación del profesorado en ejercicio debe ser abordada desde la consideración del aprendizaje adulto. Al abordar el aprendizaje del profesorado, Murillo (1999) enfatiza el hecho que los docentes van evolucionando desde una situación de dependencia hacia la autonomía, que la experiencia acumulada puede convertirse en fuente de aprendizaje y que la evolución de las tareas que representan su rol profesional propician su predisposición a aprender.

Diversos autores abordan las características del aprendizaje de los docentes. La idea que subyace en todos ellos es que el aprendizaje de los docentes forma parte de la concepción de desarrollo profesional, de modo que el aprendizaje se caracteriza como constante, multidimensional y vinculado al ejercicio de la profesión, siendo un proceso personal (Murillo, 1999; Mingorance, 2001). En última instancia, el aprendizaje es el resultado de un proceso de



autoformación en el que, individualmente o en grupo, se asume el propio desarrollo y en el que nos dotamos de nuestros propios mecanismos y procedimientos de aprendizaje.

Pero ¿qué entendemos por formación? Formarse es aprender, cambiar, evolucionar, a partir de distintos métodos personales y colectivos de autoformación (Perrenoud, 2005). De entre esos métodos, se puede mencionar la investigación, la experimentación, la innovación, el trabajo en equipo, la reflexión personal o la simple discusión con los compañeros, todos ellos métodos que remiten al propio contexto en el cual el profesor ejerce sus funciones.

De entre los posibles modelos de formación permanente del profesorado, encontramos el modelo de desarrollo o mejora:

*La fundamentación de este modelo está en la concepción de que los adultos aprenden de manera más eficaz cuando tienen necesidad de conocer algo concreto o han de resolver un problema. Esto hace que el aprendizaje de los profesores se guíe por la necesidad de dar respuesta a determinadas situaciones problemáticas contextualizadas. (Imbernón, 2007:71)*

Otra autora, Mingorance (2001), nos indica que los profesionales aprenden desde su experiencia, considerando el propio lugar de trabajo, en este caso, el centro educativo. Esto es así dado que la focalización en problemáticas concretas permite que el profesorado centre su atención en determinados elementos, facilita la práctica reflexiva y ésta es una fuente de aprendizaje en sí misma.

Teniendo en cuenta todos estos elementos, sobre todo la consideración de los centros educativos como entornos diferenciales y particulares, hacen que los procesos autoformativos sean una de las mejores opciones, en la medida que el individuo puede tener bajo control su propio desarrollo en función de sus necesidades, intereses e inquietudes y, sobre todo, en función de la realidad diaria que vive en su centro educativo.

La autoformación *"parte del supuesto de que cualquier profesional es un individuo capaz de iniciar y dirigir por sí mismo procesos de aprendizaje y formación, lo cual es coherente con los principios del*



*aprendizaje adulto*" (Marcelo, 2002:16). Se trata de un tipo de formación abierta y no planificada, en la que la reflexión en base a la propia experiencia juega un papel central, es decir, es la reflexión sobre la experiencia lo que permite que podamos aprender nuevos conocimientos y prácticas (Marcelo, 1997).

El aprendizaje en el propio lugar de trabajo y la autoformación a partir de la reflexión generalmente se realizan siguiendo los siguientes pasos: a) Planteamiento del problema; b) Análisis del problema; c) Búsqueda de soluciones; d) Actuación y reflexión; etapas que asimismo responden al modelo de desarrollo y mejora, al que aludíamos anteriormente.

Los procesos de autoaprendizaje, nos indica Marcelo (2002), pueden derivar en un aprendizaje colaborativo (aprender con otros), ya que en el momento en el que los miembros de una organización o un equipo de trabajo tengan que redactar conjuntamente informes, planes, o tomar decisiones, estarán realizando un aprendizaje colaborativo, es decir, realizando tareas grupales aprenderán con otros. Del mismo modo, cuando efectúen procesos autoevaluativos estarán realizando un aprendizaje personal y organizacional.

### **2.3. LA AUTOEVALUACIÓN EN CENTROS EDUCATIVOS**

En la situación actual de aumento progresivo de la autonomía de las instituciones educativas, que les otorga capacidad de decisión sobre diversos aspectos de su organización y funcionamiento, los miembros de dichas instituciones son los primeros interesados en conocer si las actuaciones que han decidido ejecutar producen los resultados esperados y responden a las compromisos adquiridos (Gairín, 2003). De este modo, nadie duda de la necesidad e importancia de las evaluaciones sistemáticas de todos y cada uno de los elementos del centro.

Tal como recoge Laorden (2004), las evaluaciones deben ser sistemáticas, formativas, objetivas y procesuales, entre muchos otros adjetivos que le podríamos otorgar. Sin embargo, un elemento central es el convencimiento de la utilidad y necesidad de dicha evaluación, ya que sin el compromiso de los agentes implicados ésta no tiene ninguna razón de ser.



Para que una evaluación sea realmente útil debe profundizar en los elementos a analizar, diagnosticar la situación y favorecer los procesos de reflexión, tanto individuales como colectivos. Sólo en este sentido lograremos instituciones de calidad.

Cualquier evaluación, sea del tipo que sea (formativa, sumativa, etc.) está dirigida, en última instancia, a la toma de decisiones. Las evaluaciones pueden ser internas o externas y, en este sentido, la autoevaluación es una evaluación de tipo interno, realizada por los propios miembros de la institución, sin excluir la posibilidad de contar con ayuda externa, para mejorar la práctica, para facilitar el intercambio de opiniones, los procesos de reflexión y de auto-reflexión.

Para la realización de procesos de evaluación, Nieto Cano (2003) propone un modelo pro-activo, inductivo y cíclico que comporta el aprendizaje continuo desde la experiencia. Se intenta que la evaluación permita evidenciar los aciertos y fracasos, para establecer las correcciones apropiadas en base a decisiones fundamentadas.

Partiendo de estas consideraciones previas, la autoevaluación (Gairín, 2003; Laorden, 2004):

- Está orientada al diagnóstico del funcionamiento de la institución, ya sea completo o parcial de algunos de sus elementos.
- Requiere del establecimiento de compromisos de colaboración, de modo que la evaluación sea asumida por todos y cada uno de los miembros de la institución.
- Permite el encuentro y el establecimiento de consensos.
- Supone procesos de reflexión.
- Permite la mejora de las actuaciones.
- Permite el aprendizaje y la mejora personal y colectiva.

Los procesos autoevaluativos requieren de la participación de los agentes implicados en los centros y, en este sentido, es necesario fomentar la implicación de cada una de las personas del equipo. Además, la evaluación debe ser lo más completa posible, recabando la mayor cantidad de información sobre aspectos y elementos del centro



educativo.

## **2.4. LA AUTOEVALUACIÓN DE LA SEGURIDAD INTEGRAL COMO FUENTE DE APRENDIZAJE Y FORMACIÓN DE PROFESORADO**

Teniendo en cuenta la realidad actual de nuestros centros educativos, donde son varias las tareas que deben ser asumidas, es importante que todas las estrategias que éstas adopten les faciliten elementos para la evaluación y autorrevisión de los procesos que realizan, aportándoles, a la vez, una oportunidad para la formación y el desarrollo profesional del profesorado. Así pues, la autoevaluación tiene pleno sentido como una estrategia útil en las instituciones educativas y es en este sentido, que realizamos nuestra propuesta.

La aplicación de un cuestionario de autoevaluación de la seguridad integral <sup>(1)</sup> en centros educativos facilita los procesos evaluativos en materia de seguridad, a la vez que fomenta la formación del equipo directivo y el profesorado en seguridad. Asimismo, la aplicación de este instrumento facilitará la tarea de la gestión de la seguridad, función que debe ser asumida por los centros educativos (Woycikowska, 2008).

### **2.4.1. La autoevaluación de la seguridad integral**

Es difícil introducir la autoevaluación de una forma sistemática en las escuelas porque en los centros educativos se siguen produciendo reticencias hacia los procesos evaluativos y es un procedimiento amplio, complejo y problemático (Laorden, 2004). Si a estas dificultades añadimos el desconocimiento del profesorado en materia de seguridad integral, el proceso se hace aun más complejo.

Para llevar a cabo cualquier proceso de evaluación, en primer lugar, deberemos contar con la aprobación de todo el profesorado. Es cierto que el cuestionario de autoevaluación puede ser aplicado en solitario por el director o algún miembro del equipo directivo, que son quienes pueden tener más información al respecto, al llevar a cabo la gestión del centro educativo, pero el proceso es sin duda más enriquecedor si se informa al personal sobre su realización, se les pide consejo sobre cómo ven la situación de la seguridad en determinados aspectos y, sin duda, se les implica en el proceso de revisión y toma de decisiones en



base a los resultados obtenidos.

De los diversos instrumentos que podemos emplear para llevar a cabo una autoevaluación en centros (autoanálisis, historia institucional, investigación-acción, etc.), así como las perspectiva que se puede adoptar (tecnológica, cultural o sociocrítica), consideramos que debido a la poca tradición que tienen los centros en la realización de evaluaciones sobre seguridad integral, sería conveniente emplear un cuestionario autoevaluativo diseñado por un grupo de expertos en gestión de centros educativos y técnicos de seguridad, como fuente inicial para la valoración, reflexión y aprendizaje sobre estas temáticas.

La idoneidad de utilizar el cuestionario como estrategia formativa radica en el hecho que *"las personas adultas que están próxima a su trabajo tienen una mejor comprensión de lo que se requiere para mejorarlo"* (Imbernón, 2007:71). En este sentido, pues, la utilización del cuestionario de autoevaluación sobre seguridad integral en centros educativos permitiría que el profesorado tomara conciencia de la seguridad en su centro, es decir, de los puntos fuertes y débiles en materia de seguridad. Asimismo posibilitaría que se establecieran propuestas para la mejora de la seguridad -no deberíamos olvidar que las escuelas deben ser entornos seguros y que un centro educativo seguro es aquel en el que las incidencias de accidentes y enfermedades es muy baja, es decir, que disfruta de un alto índice de bienestar (Longás, 2005).

Del mismo modo, la aplicación del cuestionario serviría de excusa para intercambiar puntos de vista, participar en la elaboración de las propuestas para eliminar el riesgo y, si no es posible, establecer las medidas preventivas adecuadas. Será a partir del conocimiento de la realidad de los propios centros lo que permitirá definir estrategias de prevención que sean realmente útiles y eficaces. Teniendo en cuenta, como ya hemos indicado en la parte introductoria, que la seguridad en centros educativos incluye una pluralidad de aspectos, son diversas las áreas a abarcar en el proceso de evaluación. En este sentido se establecen, a partir de la consideración estática y dinámica del riesgo, 34 aspectos de la seguridad integral que deben ser considerados en los



centros educativos (Gairín, 2010):

RIESGOS ESTÁTICOS: INSTALACIONES	RIESGOS DINÁMICOS: PERSONAS
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Riesgos físicos</li> <li>2. Acumuladores de agua caliente</li> <li>3. Calderas de agua caliente sanitario o calefacción</li> <li>4. Almacenamiento de líquidos inflamables y combustibles</li> <li>5. Almacenamiento de gases licuados: petróleo</li> <li>6. Instalaciones de gas natural</li> <li>7. Aparatos consumidores de gas</li> <li>8. Instalaciones eléctricas de baja tensión</li> <li>9. Ascensores y montacargas</li> <li>10. Extintores</li> <li>11. Instalaciones fijas (bocas de incendios equipadas, detectores, etc.)</li> <li>12. Instalaciones petrolíferas de uso propio</li> <li>13. Instalaciones frigoríficas medias (clase B)</li> <li>14. Instalaciones térmicas</li> <li>15. Instalaciones de agua caliente sanitaria y agua fría de consumo humano</li> <li>16. Plan de autoprotección</li> <li>17. Autorización municipal</li> <li>18. Fuentes radioactivas</li> <li>19. Accesibilidad</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>20. Transporte escolar y circulación</li> <li>21. Recogida de los alumnos</li> <li>22. Medidas de Prevención aplicables a la Seguridad Física</li> <li>23. Protección anti-intrusión</li> <li>24. Protección contra actos violentos</li> <li>25. Protección contra el tráfico y el consumo de drogas</li> <li>26. Prevención contra la inseguridad social</li> <li>27. Prevención del acoso psicológico y la violencia física</li> <li>28. Prevención de los riesgos derivados del uso de las nuevas tecnología de la información y la comunicación</li> <li>29. Prevención del riesgo físico de los alumnos</li> <li>30. Prevención del riesgo físico del personal docente</li> <li>31. Prevención del riesgo psicológico del personal docente</li> <li>32. Prevención del riesgo ergonómico del personal docente</li> <li>33. Botiquín escolar y dispensa de medicamentos</li> <li>34. Equipo dirigente y personal responsable de las actividades de educación en el tiempo libre</li> </ol>

**Tabla 1.** Dimensiones de la Seguridad Integral (Gairín, 2010).

Como podemos observar, en la primera parte del cuestionario se recogen los aspectos del edificio y las instalaciones, en base a lo prescrito por la legislación, en caso de existir regulación específica. En cambio, la segunda parte contempla aspectos más psicosociales.

De manera orientativa la estructura básica del cuestionario de autoevaluación sería la siguiente:

- Título del área de evaluación. Por ejemplo, Riesgo físico, Plan de autoprotección, botiquín, etc.
- Definición del área de evaluación. Apartado en el cual se define el término (riesgo, documento, elemento), destacando la importancia que tiene en el centro educativo su consideración.
- Cuestiones concretas relativas a cada área.
- Propuestas de mejora del área e información adicional para solventar las deficiencias detectadas.



### **2.4.2. La formación organizacional e individual del profesorado en seguridad integral**

Como hemos ido destacando a lo largo de este escrito, optar por la aplicación del cuestionario de autoevaluación permite que los centros poco experimentados en la temática reflexionen sobre la seguridad integral y busquen estrategias para aumentar sus conocimientos en esta área que, hasta ahora, sigue siendo muy desconocida.

La lectura de las definiciones de cada uno de los aspectos del cuestionario está dirigida a la clarificación y a la concreción de la importancia de evaluar dichos aspectos, de modo que, en caso de desconocimiento del riesgo (riesgo físico), documento (Plan de autoprotección) u otro aspecto (botiquín) al que nos referimos, rápidamente se pueda reconocer el significado e importancia del mismo. Asimismo, esta primera aproximación permite discernir la existencia o inexistencia de los mismos. Pongamos un par de ejemplos de cada una de las dimensiones:

Dimensión estática	Riesgos físicos	Se entiende por riesgos físicos aquellos derivados de elementos materiales del edificio, internos o externos: fachada, escaleras y rampas de acceso, patios, paramentos interiores, suelos y zócalos, etc.
	Plan de autoprotección	Documento que prevé las emergencias que pueden producirse en el centro educativo como consecuencia de la propia actividad del centro, de situaciones de riesgo, de catástrofe o de calamidades públicas que les pueden afectar, así como de las medidas de respuesta a adoptar en cada caso.
Dimensión dinámica	Prevención contra la inseguridad social	Medidas que el centro educativo tiene establecidas para detectar, prevenir y evitar la violencia, física o psicológica, entre los alumnos del centro educativo, y los actos de exclusión o rechazo social.
	Botiquín	El centro educativo debe disponer de un botiquín que contenga el material necesario para que el profesorado pueda realizar unas primeras curas, en caso de que sea necesario.



**Tabla 2.** Ejemplo de definición de aspectos de seguridad integral en centros educativos.

Por otro lado, dar respuesta a las cuestiones concretas de cada uno de los 34 elementos permite que, en el caso de percibir que en el centro educativo existe el riesgo, se reflexione si las medidas que se adoptan ante él son adecuadas: se controla el estado del edificio y las instalaciones mediante la realización de controles periódicos, se lleva un control de la documentación necesaria y la misma se custodia adecuadamente, se tienen establecidos protocolos de actuación en



caso de emergencia y se comprueba la eficacia de los mismos mediante la realización de simulacros, se han establecido medidas para la prevención del riesgo físico, social y psicosocial, tanto de alumnos como de profesores, y se comprueba la eficacia de las mismas, etc.

Es cierto que la respuesta a muchas de las cuestiones planteadas, mayormente las de la dimensión estática del riesgo, sólo podrán ser respondidas por el equipo directivo o los responsables del mantenimiento de las instalaciones del centro educativo, pero entre todo el personal pueden tomarse decisiones sobre los procesos más adecuados para llevar a cabo el control, mantenimiento y custodia de la documentación. En la segunda parte del cuestionario, referente a las cuestiones dinámica del riesgo, es donde toda la comunidad educativa tiene más responsabilidades y donde el profesorado puede iniciar procesos de reflexión mucho más personales. De este modo, algunas de las cuestiones para la reflexión, a nivel de organización y a título individual, que podrían derivarse de la aplicación del cuestionario, serían las siguientes:

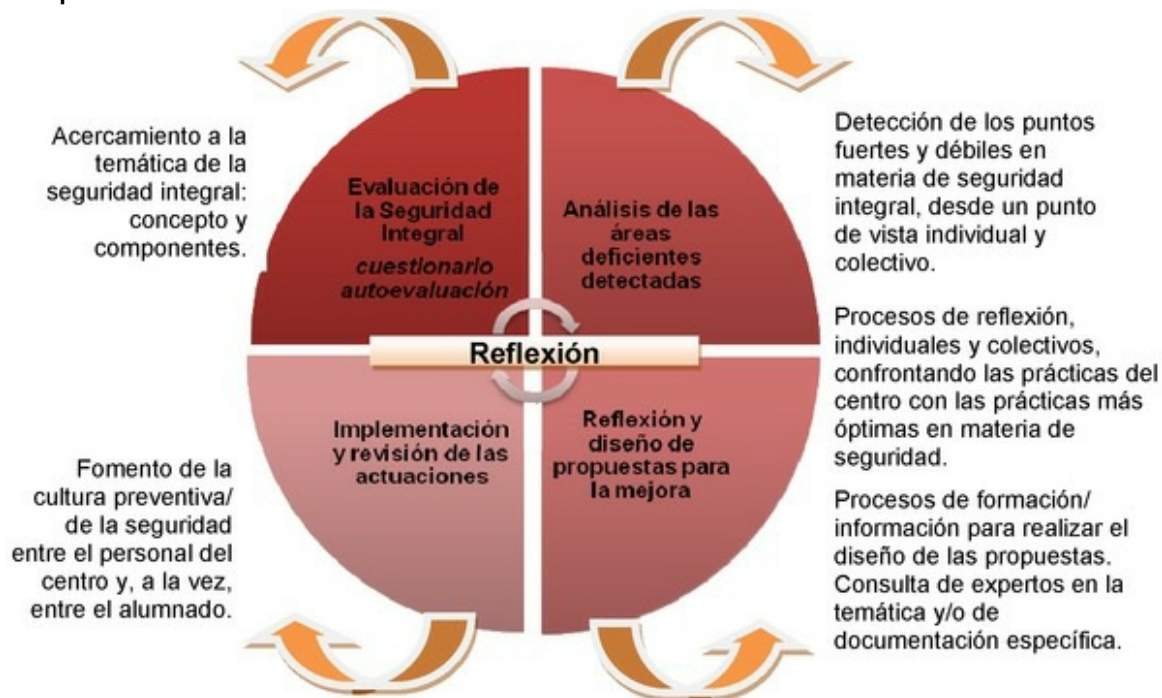
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué riesgos se han detectado en el centro educativo?</li> <li>▪ ¿Qué actuaciones deben iniciarse para eliminar los riesgos detectados en el centro educativo?</li> <li>▪ ¿Qué medidas preventivas deben adoptarse para prevenir los riesgos que no se han podido iniciar?</li> <li>▪ ¿Qué actuaciones y medidas pueden ser adoptadas por el propio centro y cuáles dependen de otros agentes (ayuntamiento, policía, bomberos, etc.)?</li> <li>▪ ¿Qué formación e información requiere el profesorado y el alumnado para que sus prácticas diarias sean más seguras?</li> <li>▪ ¿Qué medidas de control deben establecerse para que el centro educativo se convierta en una escuela segura?</li> <li>▪ ¿Cómo deben reflejarse las cuestiones de seguridad integral en los documentos institucionales, como proyecto educativo de centro, reglamento de régimen interior, etc.?</li> </ul>	<p>Inicio de procesos de reflexión colectiva</p>  <p>Aprendizaje colectivo ¿Cuáles son las medidas y actuaciones preventivas más idóneas para que el centro educativo se convierta en un entorno seguro?</p>	<p>C U L T U R A  P R E V E N T I V A</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué puedo hacer yo para prevenir la aparición de situaciones que pueden suponer un riesgo para mí y para el resto de la comunidad educativa?</li> <li>▪ ¿Qué medidas individuales puedo para prevenir el riesgo físico, social y psicosocial de alumnos y profesores?</li> <li>▪ ¿Qué medidas aplico y debería aplicar en mi aula para prevenir el riesgo físico, social y psicosocial de mis alumnos?</li> <li>▪ ¿Qué medidas aplico y debería aplicar para evitar los riesgos propios de mi profesión?</li> </ul>	<p>Inicio de procesos de reflexión individual</p>  <p>Autoformación ¿Qué puedo hacer para que mis actuaciones diarias sean más seguras?</p>	

**Tabla 3.** Los procesos de reflexión individuales y colectivos para la formación en seguridad integral y la creación de la cultura preventiva. Para facilitar la resolución de las cuestiones generales ¿Cuáles son las medidas y actuaciones preventivas más idóneas para que el centro



educativo se convierta en un entorno seguro? y ¿Qué puedo hacer para que mis actuaciones diarias sean más seguras?, el cuestionario incluirá también propuesta de mejora de cada área específica así como información adicional (documentación que puede ser consultada). De este modo, aparte de facilitar la planificación y diseño de acciones de mejora, el profesorado tendrá una fuente de consulta que le servirá para adentrarse aún más en la temática, en caso de que lo considere conveniente.

De modo esquemático el proceso de evaluación - formación puede ser esquematizado tal como se muestra a continuación:



### **Ilustración 1.** Relación entre el proceso de evaluación y formación.

En la parte central, encontramos las fases del proceso de autoevaluación, y en la parte exterior, el proceso formativo que se llevaría a cabo. En este sentido, la evaluación de la seguridad integral mediante el cuestionario autoevaluativo, iría más allá de la simple evaluación de riesgos o identificación de fuentes de peligro, exigiendo, como en cualquier otro proceso de autoevaluación: una valoración de discrepancias, una identificación de obstáculos, una elaboración de alternativas, una selección de la alternativa deseable y la aplicación de la opción elegida (Gairín, 2003). Respecto a las etapas formativas, reflejadas en la parte exterior, las mismas responden a las expuestas



con anterioridad: planteamiento del problema, análisis, búsqueda de soluciones y actuación.

De este modo, podemos ver como ambos procesos se unen en uno sólo para facilitar el avance de la institución hacia estados superiores de desarrollo, donde la reflexión permanente es el centro de todos los procesos, tanto en el evaluativo como en el formativo, ya que debemos recordar que:

- 1.** La evaluación favorece los procesos de reflexión y está orientada, en última instancia, a la toma de decisiones.
- 2.** En los procesos formativos y autoformativos es muy importante la reflexión sobre la propia experiencia.
- 3.** Los procesos evaluativos y formativos desembocarán en el aprendizaje colaborativo: el profesorado deberá tomar decisiones conjuntamente, diseñar planes para la mejora, etc.
- 4.** La evaluación y formación en seguridad integral favorecerá la creación paulatina de la cultura preventiva y de seguridad, de modo que al final todas las decisiones se hagan en base a principios preventivos.

## **2.5. A MODO DE CONCLUSIÓN**

Los centros educativos deben convertirse, en todos los sentidos, en instituciones que aprenden, de modo que aseguren la mejora continua de sus prácticas. Los procesos de evaluación, combinados con procesos autoformativos individuales y colectivos, son una buena opción en los tiempos actuales, donde cada institución vive una realidad muy particular.

Los temas de seguridad integral deben ser contextualizados, ya que ni el edificio, ni las instalaciones ni las personas que lo frecuentan habitualmente (alumnos, profesores, personal de administración y servicio, familias, etc.) son las mismas. Este hecho marca que las situaciones que comportan un peligro varíen de una realidad a otra, y que la valoración del peligro también cambie de un centro a otro.

Debemos apostar por procesos de evaluación particularizados, donde el posible uso de instrumentos estandarizados sea el punto inicial del



proceso de reflexión, como elemento orientador, sin perder nunca de vista que estos procesos favorecerán el perfeccionamiento del profesorado, hecho que revertirá en la calidad de la educación que reciben nuestros alumnos.

No debemos olvidar que los trabajadores del mañana se forman en nuestros centros educativos y que formarse en un ambiente donde los aspectos sobre la seguridad integral son considerados en todos los aspectos organizativos, materiales y curriculares, favorece la asunción de la cultura preventiva, cultura que hoy en día se encuentra a faltar entre muchos trabajadores.

## **REFERENCIAS**

Aliende, E. (2007). Formar para prevenir. *PW magazine: Prevention world magazine: Prevención de riesgos, seguridad y salud laboral*, núm. 16, pp. 40-41.

Alonso, E.; Pozo, C.; Fernández, B. y Cantón, P. (2000). Análisis y necesidades de formación en prevención de riesgos laborales. Una aproximación a la realidad de Almería. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, núm. 17, pp. 219-232.

Boix, P. (1999). Sprint o carrera de fondo. Reflexiones para un balance de situación acerca de la prevención de riesgos laborales. *Cuadernos de relaciones laborales*, núm. 14, pp. 17-32.

CC.OO. (2004). *Salud laboral de los trabajadores y trabajadoras de los centros educativos en el curso 2002/03*.

Chamarro, A.; Longás, E.; Longás, J.; Capell, M. (2009). *Danys no intencionals a l'escola. Gestió de la seva prevenció*. Barcelona: SAIP - Fundació Blanquerna Assistencial i de Serveis (Universitat Ramon Llull).

Cobos, D. y Garí, A. (2007). Necesidades de formación profesional en salud ocupacional: La percepción de los profesores de Madrid, España. *Salud de los Trabajadores*, dic. 2007, vol.15, no.2, p.99-106.

Cobos, D. y Garí, A. (2008). Formación de los trabajadores para la prevención de riesgos laborales en la empresa: percepción de los agentes sociales de la Comunidad de Madrid. *Escuela abierta*, núm. 11, pp. 87-107.

Departament de Treball i Indústria (2006). *Manual per a la identificació*



*i avaluació de riscos laborals*. Departament de Treball i Indústria. En [http://www.gencat.cat/treball/doc/doc\\_20620985\\_1.pdf](http://www.gencat.cat/treball/doc/doc_20620985_1.pdf) [consultado abril 2009]

Esteve-Ignasi Gay, M.; Milán, M.; Noguera, M. y Embuena, E. (coord.) (2003). *Condicions de Seguretat i Salut en el Treball*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

FETE-UGT (2003). *Análisis de las enfermedades de los docentes en los niveles de 2º ciclo de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria de centros públicos*. Valencia: Federación de Trabajadores de la Enseñanza.

Gairín, J. (2003). La evaluación de centros educativos. En Castillo, S. (coord.) (2003). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Prentice Hall. Pp. 115-162.

Gairín, J. (coord.) (2009). *Seguretat Integral en els Centres Educatius de Catalunya. Informe Final*. Document no publicado.

Gairín, J. (coord.) (2010). *La Seguridad Integral en los Centros de Enseñanza Obligatoria de España. Informe final*. Documento no publicado.

Gómez Etxeberria, G. (coord.) (2001). *Prevención de riesgos y salud laboral en los centros docentes*. Barcelona: CissPraxis.

Imbrón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Lahiguera, M.C. (2009). Prevención de riesgos laborales en los centros educativos: una asignatura pendiente. *Educaweb. Monográfico: Salud laboral en los docentes*. Núm. 186. Disponible en: <http://www.educaweb.com/noticia/2009/03/23/prevencion-riesgos-laborales-centros-educativos-asignatura-pendiente-13554.html> [consultado en enero de 2010]

Laorden, C. (2004). La autoevaluación en los centros escolares. *Pulso: revista de educación*. Nº 27, pp. 61-70.

Marcelo, C. (1997). *Evaluación y modelos para la formación continua de los formadores*. Universidad de Sevilla. Versión electrónica disponible en: <http://prometeo.us.es/recursos/seminario/marcelo.doc>. [consultado en febrero de 2010]

Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los



educadores. En Consejo Escolar del Estado (2002). *Los educadores en la sociedad del s. XXI*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Pp. 161-194.

Mingorance, P. (2001). Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. En Marcelo, C. (ed.) (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis. Pp. 85-101.

Murillo, P. (1999). *El aprendizaje del profesorado y los procesos de cambio*. Sevilla: Minerva.

Narocki (1997). *Formación de trabajadores en salud laboral. Objetivos y detección de necesidades*. Trabajo final para el Máster en Seguridad e Higiene en el Trabajo. Centro Universitario de Salud Pública.

Nieto Cano, J. M. (2003). La evaluación del centro escolar como proceso de mejora. En González, M. T. (2003). *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Palacios, M.R. y Monferrer, X. (2009). La formación del profesorado: una estrategia para mejorar la salud laboral de los docentes. *Educaweb. Monográfico: Salud laboral de los docentes*, núm. 186. Disponible en:

<http://www.educaweb.com/noticia/2009/03/23/formacion-profesorado-estrategia-mejorar-salud-laboral-docentes-13550.html> [consultado en enero de 2010]

Pérez Soriano, J. (2009). Seguridad y Salud en los Docentes. *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, nº 58, marzo, pp. 30-35.

Perrenoud (2005, 3ª ed.). *Díez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Rizo, J.; Bernal, A. y Hernández, E. (2008). La radiación ultravioleta en el docente de educación física: prevención de riesgos laborales. *Cultura, Ciencia y Deporte*, Año 5, núm. 8, pp. 75-80.

Ruiz, C. (1999). Formación en prevención de riesgos laborales. *Cuadernos de relaciones laborales*, núm. 14, pp. 163-172.

Woycikowska, C. (coord.) (2006). La seguridad. En Woycikowska, C. (coord.) (2006). *Cómo dirigir un centro educativo. Guía para asumir las funciones del director*. Barcelona: Graó. Pp. 175-200.

### **3. MODELO PARA ESTABLECER UN SISTEMA DE**



## **INDICADORES CON EL FIN DE EVALUAR LA FORMACIÓN EN INTERCULTURALIDAD EN UNA ORGANIZACIÓN DE EDUCACIÓN NO FORMAL (2)**

*Edgar Iglesias Vidal*

*Universitat Autònoma de Barcelona*

*Departamento de Pedagogía Aplicada*

### **3.1. INTRODUCCIÓN AL CONTEXTO TEÓRICO DE LA PROPUESTA**

El modelo que aquí se presenta persigue evaluar los contenidos de la formación en interculturalidad en el contexto de una organización de educación no formal. Para hacerlo y como medida de apoyo, se propone establecer un sistema de indicadores como instrumento de evaluación para establecer su grado de interculturalidad. De este modo, esta propuesta de indicadores debe orientar a la organización en el diagnóstico sobre sus necesidades formativas en interculturalidad.

Por entidad de educación no formal se hace referencia a cualquier tipo de organización <sup>(3)</sup> que tal y como denomina Trilla (1992) requiere que forme parte de un proceso educativo voluntario, no intencionado, planificado, permanentemente flexible y caracterizado por la diversidad de métodos, ámbitos y contenidos con los que se aplica.

En esta propuesta el contexto de la educación no formal es entendido como un espacio natural para la aplicación y desarrollo de la misma. Las razones son varias: los espacios educativos propios de este contexto tienen el propósito de generar y construir un tipo de clima educativo en el que sus participantes no se sientan como invitados y sí como participantes activos. En este sentido, nos interesan aquellos espacios educativos capaces de generar procesos de inclusión, considerando así la realidad socioeducativa de jóvenes y entorno.

Las implicaciones entre los valores de la interculturalidad como propuesta inclusiva son muchas, y aquí se defiende la importancia de la educación no formal como espacio estratégico para el desarrollo de una interculturalidad capaz de reconocer las distintas realidades culturales, sociales y personales de los jóvenes que participan. Así, la importante carga axiológica de la educación intercultural necesita y se



nutre de la complicidad de los espacios de educación no formal para seguir avanzando en el proyecto de interculturalización de nuestra sociedad. De hecho y desde una reciente perspectiva histórica (década de los 80), la educación no formal ha ido avanzando significativamente en la construcción de unos valores educativos que pueden ser asumidos hoy en día como algunos de los fundamentos sociopolíticos y pedagógicos de la inclusión y la interculturalidad. A modo de apunte y tal y como señalan en distintos órdenes varios autores (Essomba, 2008; Carbonell, 2005; Bauman, 2004 Abdallah-Pretceille, 2001), nos referimos a la interrelación de al menos, los siguientes elementos: una visión dinámica de los procesos culturales, subrayando la posibilidad para identificarnos con distintos elementos de más de una cultura, un proceso de construcción de la identidad dinámico, en constante construcción y que nos indica la capacidad para generar múltiples pertinencias y todo ello, en el marco de un contexto donde la idea de diversidad se reiventa y se dota de contenido a partir de sus múltiples expresiones (cultural, religiosa, lingüística, familiar, sexual, etc.). Así, el contexto de aplicación de esta propuesta constituye un espacio óptimo para trabajar unas actitudes de aprendizaje que desde la convivencia, y superando la coexistencia, tiene la voluntad de generar efectos multiplicadores, tanto en educadores, jóvenes, como en el entorno dónde se ubique el propio espacio. Todo ello, desde su naturaleza de complementariedad a la educación obligatoria.

A lo largo de la propuesta se concibe al territorio y/o entorno de la organización cómo el ámbito natural de influencia de la misma. Se lo interpreta desde una dimensión de proceso, crítica, de cambio y en constante dinamismo. Así, las diferentes realidades sociales, demográficas, económicas, familiares y su tejido comunitario, presentarán evidencias y expresiones diferentes y diversas, en función del momento de su análisis y diagnóstico. Este territorio se encuentra en constante interacción con su tejido comunitario, dónde las entidades de educación no formal y desde su participación, se presentan como actores indispensables, estableciendo un sistema de relaciones intenso y complejo (tanto porqué las relaciones se dan entre muchos agentes y actores y porqué estas no siempre comparten



las mismas visiones). Se pone el acento en la necesidad de considerar que ante el análisis y búsqueda de estrategias educativas en una organización de educación no formal, resulta indispensable que este entorno no quede excluido.

El importante dinamismo de las realidades sociales, las dificultades de recursos para desarrollar los proyectos, las exigencias de unas necesidades por parte de la ciudadanía para obtener unas respuestas suficientemente ágiles y adecuadas, etc., son elementos explicativos del porqué se puede considerar a las organizaciones del contexto no formal, como portadoras de un saber y conocimiento inmenso, que a su vez y en muchas ocasiones, se encuentra aún sin compartir. Su trayecto vital se nutre de la acción socioeducativa diaria y esta acción a menudo no se ve recompensada de los suficientes espacios de reflexión, con el propósito de dotar de más complejidad y profundidad a las acciones socioeducativas. Se podría decir que se tradicionalmente se ha puesto el acento en la acción y se necesita de apoyo para la reflexión.

### **3.2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL MODELO QUE SE PRESENTA**

Esta propuesta se formula desde el estudio de casos, en el sentido que pretende adecuarse a la particularidad de cada territorio y organización. En ella, se puede distinguir un resultado útil y aplicable en todos los contextos (el sistema de indicadores para establecer el grado de formación intercultural) aún cuando este es concebido desde su dimensión dinámica. Esto supone que en función del contexto organizativo y territorial de desarrollo, resultará necesario analizar si es adecuado o no considerar todos los ítems inicialmente previstos. También supone incorporar de nuevos en función de su aplicación a nuevos contextos, entendiendo al mismo proceso de formación como una fuente de información y aprendizaje constante hacia el equipo de trabajo que desarrolle la propuesta. Así, se trata de un modelo concebido para la transformación educativa de una organización, considerando y partiendo de su necesidad formativa intercultural y ofreciendo y facilitando una herramienta de apoyo por acompañarla durante el proceso de transformación.



Se sitúa desde una visión socio crítica y se plantea que el producto generado (el sistema de indicadores) necesariamente deberá ser sometido a discusión y revisión, atendiendo la misma naturaleza crítica y dinámica de las realidades socioeducativas. Asimismo, este sistema de indicadores es concebido como un proceso de innovación educativa, a partir de considerar la premisa que pretende facilitar un cambio y una transformación, tanto en la capacidad educativa como organizativa del espacio educativo no formal. Así, las acciones formativas son un instrumento para que la organización tenga capacidad de asumir los cambios que se planteen.

### **3.3. PRESENTACIÓN DEL MODELO**

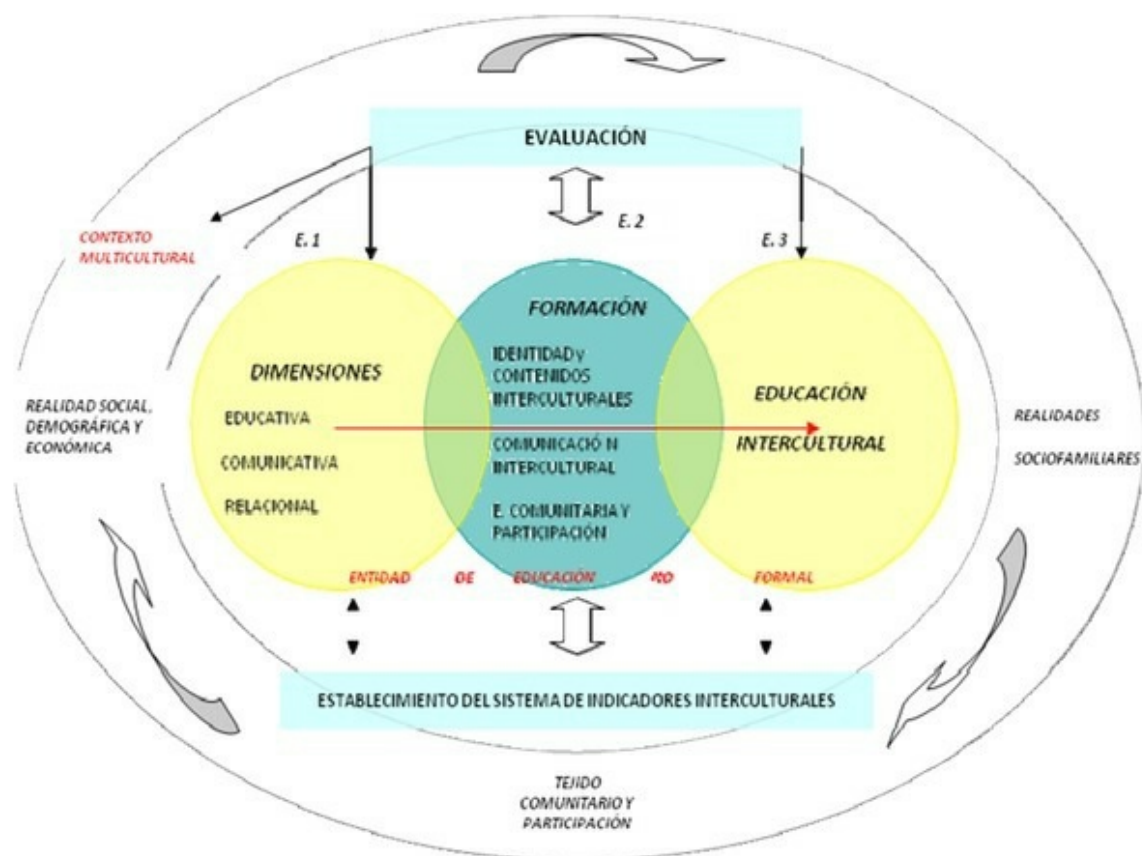
Por motivos de espacio en este texto no se presenta la totalidad de la propuesta y si algunos aspectos específicos de la misma. En concreto se distinguen 3 tipos de evaluación: diagnóstica (E.1), procesual (E.2) y de resultados (E.3).

La presente aportación se centra en aspectos relativos a la evaluación de los contenidos en formación intercultural (evaluación procesual).

A continuación se presenta el modelo completo (figura núm.1). En él pueden observarse todas las variables consideradas (tanto del marco contextual como del institucional) y las fases previstas para las distintas evaluaciones señaladas.

No obstante y con la finalidad de poder comprender con más exactitud la globalidad de la propuesta, se ha confeccionado la tabla núm. 1 en la que pueden identificarse los ámbitos, objetivos e instrumentos a desarrollar en cada una de las fases de evaluación.





**Figura 1.** Modelo completo

	Ámbitos	Objetivos	Instrumentos para la recogida de información
<b>E. DIAGNÓSTICA (3 – 4 meses)</b>	En relación al entorno: resulta necesario conocer su realidad social, demográfica, económica, familiar así como la presencia, tipología e implicaciones de su tejido comunitario.	Diagnosticar este entorno desde sus dimensiones sociales, demográficas, económicas, familiares y comunitarias.	Distintos espacios de desarrollo y participación comunitaria. Análisis de estudios y documentos realizados anteriormente en el mismo territorio.



	<p><i>En relación a la organización:</i> resulta necesario conocer el grado de desarrollo de la interculturalidad en la organización. Para ello, se contemplarán variables como las capacidades organizativas, la calidad de sus acciones socioeducativas, su momento organizativo y las metodologías educativas y de contenido que se estén desarrollando.</p>	<p>Diagnosticar la dimensión educativa, comunicativa y la relacional</p> <p>Identificar si se puede iniciar el trabajo de interculturalizar la organización</p> <p>Determinar cómo adecuar el contenido de la formación intercultural acorde y coherentemente a su realidad organizativa.</p>	<p>Entrevistas con el equipo directivo y pedagógico (conocer la demanda, expectativas y necesidades; realidad sociofamiliar jóvenes; grado de conocimiento del entorno), observaciones no participantes (conocer y analizar las dinámicas educativas establecidas, espacios informales) y análisis documental relativo a los planteamientos pedagógicos.</p>
	<p><i>Instrumento creado:</i> Establecer un sistema de indicadores específico como instrumento de diagnóstico interno de la organización</p>		
<p><b>E. PROCESUAL</b> <b>(6 – 12 meses)</b></p>	<p>Evaluación de los contenidos de la formación a realizar, puesto que resulta necesario identificar si estos se adecuan a la construcción de la interculturalidad y a las particularidades señaladas en la fase anterior de diagnóstico.</p>	<p>Evaluar la formación intercultural prevista a partir del sistema de indicadores elaborado.</p>	<p>El propio sistema de indicadores elaborado para esta fase.</p>
	<p>Realizar la formación intercultural</p>	<p>Realizar la formación intercultural a partir de incorporar los contenidos y especificidades necesarias.</p>	
	<p><i>Instrumento creado:</i> Establecer un sistema de indicadores para la evaluación de los contenidos</p>		
<p><b>E. SUMATIVA o de RESULTADOS</b> <b>(2 meses)</b></p>	<p>Resulta necesario interrogarse y profundizar acerca la capacidad por parte de la organización de interculturalizarse.</p>	<p>Considerar si la educación intercultural se ha institucionalizado.</p>	<p>Grado de impacto de los contenidos interculturales en las acciones educativas.</p> <p>Grado de impacto de los planteamientos interculturales en los procesos y metodología del trabajo educativo.</p> <p>Grado de impacto de los planteamientos interculturales en la organización desde su capacidad de asimilación de los mismos.</p>
	<p><i>Instrumento creado:</i> Sistema de indicadores interculturales elaborado específicamente para evaluar la asimilación y sostenibilidad de los cambios introducidos en la organización a partir de la formación intercultural.</p>		

**Tabla 1.** Ámbitos, objetivos e instrumentos para las fases de evaluación

### **3.4. EL SISTEMA DE INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN PROCESUAL: LOS CONTENIDOS EN**



## **FORMACIÓN INTERCULTURAL**

Tal y como se observa en la figura núm. 1. se han identificado las dimensiones educativa, comunicativa y relacional como ejes para establecer los ámbitos prioritarios de la formación intercultural. A continuación se presentan dos de ellos con sus correspondientes sistemas de indicadores elaborados.

Para todos ellos, los indicadores diseñados se han elaborado desde los siguientes principios y frente a su lectura o uso el autor manifiesta como muy recomendable su consideración.

*-Uso dinámico:* se trata de un primer sistema de indicadores y como ya se ha comentado anteriormente, está concebido para hacer un uso a partir de su propio dinamismo. Esto supone adecuar los indicadores una vez se ha realizado la fase de diagnóstico a partir de la evaluación de los resultados una vez se ha aplicado el modelo en otras organizaciones de educación no formal.

*-Lectura flexible:* estos indicadores están concebidos como una medida de apoyo y no de presión. En el supuesto de que no puedan lograrse todos no supone que la evaluación de la formación deba considerarse de un modo negativo.

*-Relativismo de su contenido:* este instrumento de evaluación no ha sido validado todavía. No obstante, se tiene la convicción que todos los indicadores propuestos se han formulado desde planteamientos interculturales y su aplicación puede construir interculturalidad.

*-De la abstracción a la concreción:* cada uno de los indicadores queda justificado a partir de una estrategia educativa que a la vez se nutre de un fundamento pedagógico. También, se incluye un apartado en el que se hace referencia a un objetivo educativo, a los contenidos de la formación o a aspectos de su metodología.

### **3.4.1. Dimensión educativa: el ámbito de los procesos de construcción de la identidad. Propuesta de indicadores para la evaluación de una formación intercultural**

#### **Justificación**

Las actuales dinámicas de los diferentes procesos de naturaleza



cultural y social se desarrollan a partir de la tensión entre dos contextos: el global, que implica todo aquello que se acontece en un escenario de complejas interacciones e interrelaciones internacionales, y el local, aquello que sucede en nuestro entorno más inmediato (la ciudad, el barrio, la escuela, las organizaciones, etc.). Toda persona se encuentra en la influencia de esta tensión, y construye su identidad y su cotidianidad a partir de los resultados de estas negociaciones. Estas aportaciones se fundamentan desde un conjunto de matices y representaciones diferentes y conforman a la vez el elemento descriptivo actual de nuestros contextos: la diversidad.

Los procesos de construcción identitaria se evidencian como el sentido y el contenido de cómo nos proyectamos desde un contexto local en el marco de un contexto global. Son muchas las contribuciones de autores que en clave de análisis alertan de la importancia de la identidad en el marco de las relaciones cotidianas. Por ejemplo, Castells (1997) nos señala que las identidades locales se encuentran en riesgo ante la actual homogeneización cultural; Bauman (2004) identifica la capacidad de las identidades locales actuales como dinámicas, flexibles y múltiples. En común, estas y otras aportaciones señalan el riesgo que supone no atender los procesos de construcción identitaria en cualquier espacio educativo, puesto que se trataría de no reconocer identificaciones culturales y vivencias, que en clave de pasado, pueden dar sentido a importantes elementos del presente, que los jóvenes proyectan a la vez en clave de futuro.

Se puede afirmar que los procesos de construcción identitaria son hoy en día un indicador de cualquier escenario social y resulta necesario no conformarse únicamente en analizarlas, sino también en desarrollar estrategias educativas con el propósito de conformar una metodología que se adecue al reconocimiento del mundo simbólico de cada uno de los jóvenes participantes. En clave global, las identidades son por sí mismas un recurso social y colectivo, pues tenemos el reto y obligación de superar aproximaciones que refuercen la idea de un *nosotros* (mayoría) y un *ellos* (minoría). De este modo, nos situamos a partir de una aproximación constructivista capaz de considerar el entramado complejo de variables que dota de sentido y contenido el



transcurso vital de cualquier persona (género, clase, religión, historia, cultura, etc). Dicho de otro modo, las identidades son mucho más que la nacionalidad, la religión o las tradiciones. Desde una perspectiva local, son un recurso para la persona: tal y como apunta Sen (2009) aquellas identidades consideradas cerradas, herméticas e incapaces de negociar e intercambiar corren el riesgo de quedar aisladas.

Asimismo y en el ámbito educativo, otros elementos que justifican la necesidad de atención de los procesos de construcción identitaria son el currículum y el contenido educativo, frecuentemente caracterizado por su visión etnocéntrica - en muchos casos eurocéntrica -, que evidencia una tensión entre los múltiples matices de la diversidad de los jóvenes (en todos sus sentidos: lingüística, religiosa, formas y ritmos de aprendizaje, cultural, familiar, etc.). Una de las consecuencias de esta disfunción es la existencia de una discontinuidad entre la formalidad propuesta en el currículum y aquello que aparece y se da en los espacios informales. Así, y en un contexto educativo multicultural como los espacios de educación no formal, se observa como la confluencia de las identificaciones culturales y identitarias se convierte en un ejercicio complejo y multidimensional, donde el propósito consiste en generar aquellas condiciones necesarias para que los jóvenes puedan construir su propia identidad y respondiendo al *quién soy yo*, de un modo cualitativo y armónico.

### **El sistema de indicadores para su evaluación**



ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA TRABAJAR LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD	LOCALIZACIÓN	INDICADORES
<i>Complejas</i> con el propósito de identificar formas de gestión donde cada cual pueda afirmar su propio proceso de construcción identitaria sin que esto suponga un perjuicio respeto sus iguales.	<i>METODOLOGÍA y OBJETIVOS EDUCATIVOS</i>	Realizar una actividad práctica dónde el objetivo sea deconstruir cada una de las identidades existentes para crear de nuevas y visualizar así procesos de afirmación de la identidad sin herir la diversidad.
<i>Multidimensionales</i> puesto que hace falta contemplar y entender los elementos que conforman la identidad, como por ejemplo el género, la clase social, el sexo, la etnia, la religión, la ideología, etc.	<i>CONTENIDOS</i>	Incluir al menos 3 lecturas específicas de autores que abordan esta multidimensionalidad. Se recomienda: Z. Bauman, M. Castells, A. Maaoluf o A. Seen.
<i>Activas</i> puesto que hace falta visualizar a los jóvenes como actores, agentes activos y protagonistas de su propio proceso de construcción identitaria.	<i>METODOLOGÍA</i>	Realizar el diseño de una actividad o actividades educativas que contemplen este criterio. En él se incluirá la descripción, los objetivos educativos, el contenido, la temporalización y su desarrollo. Posteriormente se validará trabajándola con los jóvenes.



<i>Sócio-simbólicas</i> con el fin de reconocer los derechos y deberes, así como el universo simbólico de los jóvenes, facilitando espacios reflexivos y críticos para su profundización.	<i>METODOLOGÍA Y CONTENIDOS</i>	Incluir dos actividades específicas: - Actividad orientada a buscar estrategias para construir con los jóvenes una carta de derechos y deberes. - Actividad orientada a buscar estrategias educativas para profundizar en el mundo simbólico de los jóvenes.
<i>Desde los fundamentos pedagógicos</i> que propone la <i>educación intercultural</i> con el fin de facilitar un proceso de crecimiento cognitivo y socioafectivo que enfatice las relaciones que se establecen entre los jóvenes y su entorno. Esta interacción reflexiva puede permitir la toma de conciencia, el posicionamiento personal y la comprensión, ante algunos de los fenómenos culturales existentes.	<i>METODOLOGÍA Y CONTENIDOS</i>	Incluir la revisión crítica de al menos dos materiales didácticos interculturales, que estén orientados a trabajar el desarrollo de identidades armónicas.
Hacia la <i>transformación social</i> a partir de problematizar aquello aprendido, desde la construcción libre y en condiciones de igualdad en relación a su grupo de iguales.	<i>METODOLOGÍA Y CONTENIDOS</i>	Realizar un taller de reflexión crítica para analizar dos noticias aparecidas en prensa y directamente vinculadas con la transformación social y la igualdad.
<i>Afectivas</i> con el fin de generar espacios de trabajo conjunto entre los adultos y jóvenes dónde se reflexione sobre la convivencia y aspectos vivenciales y afectivos. El objetivo es mejorar el ambiente, las competencias personales y poder contraponer valores y opiniones.	<i>METODOLOGÍA Y CONTENIDOS</i>	Realizar una sesión práctica conducida por un profesor/a de educación obligatoria especializado/da en la acción tutorial.
<i>Orientadas hacia el futuro</i> si consideramos que el origen nos explica de dónde venimos pero la identidad nos explica el ahora y hacia dónde vamos. Por tanto, es concebida como un proceso inacabado y no resultan convenientes aquellas acciones educativas que enfatizan el pasado o proyectan una visión estática y folclórica de la identidad.	<i>CONTENIDOS</i>	Incluir dos sesiones teórico-prácticas en las que el objetivo sea distinguir entre los principales modelos de gestión de la diversidad: multiculturalidad anglosajona, ciudadanía intercultural, etc. En ellas se realizará una aproximación a los casos de Francia, Inglaterra y España y se identificarán estrategias locales ante la gestión de la diversidad cultural en Catalunya.

**Tabla 2.** Indicadores relativos a la formación en el ámbito de los procesos de construcción de la identidad.

### **3.4.2. Dimensión relacional: El ámbito de la educación comunitaria y la participación. Propuesta de indicadores para la evaluación de una formación intercultural**

#### **Justificación**

Las vinculaciones e interacciones entre una organización de educación no formal y su entorno inmediato son muchas y profundas. Hoy en día,



difícilmente se puede concebir la acción socioeducativa de un espacio educativo no formal si este no se vincula y se contextualiza en un entramado complejo de acciones y propuestas, originadas y condicionadas por su mismo entorno.

Así, uno de los grandes retos y objetivos estratégicos de las organizaciones de educación no formal es poder generar unos respuestas educativas suficientemente adecuadas a las especificidades, demandas y necesidades de los colectivos o grupos de su territorio. Esta dimensión comunitaria parte de la consideración que todas las personas tenemos necesidades educativas y, desde los planteamientos de la educación comunitaria, estas serán trabajadas desde la acción conjunta y comunitaria. Una vía y estrategia para posibilitar estos espacios de trabajo conjunto es la participación: entendida ésta desde el reconocimiento de diferentes ritmos e intereses pero con el convencimiento de que el beneficio será colectivo. En el contexto de una organización de educación no formal, se presenta tanto como una necesidad como una exigencia. Necesidad porque cualquier organización necesita de su entorno; no puede actuar educativamente sin considerar su realidad social, demográfica, económica y sociofamiliar. Asimismo, sus planteamientos estratégicos se iniciarán a partir de la reflexión, análisis y dimensión propositiva a partir de estas realidades y sus propuestas educativas podrán contemplar la base de cualquier proceso formativo: un ajustado diagnóstico de cuáles son las necesidades formativas. A su vez y desde esta perspectiva de educación comunitaria las acciones educativas se fundamentaran también desde una naturaleza de prognosis, tratando de planificar estratégicamente los efectos y consecuencias de sus propuestas.

En un contexto educativo multicultural, los espacios de participación comunitaria facilitan un conocimiento por parte de los diferentes actores (educativos, sociales y económicos) que resulta del todo necesario y exigible. Son muchas las aproximaciones y tipos de participación comunitaria. No obstante, aquí se hace referencia a aquellas que tal y como señala Giménez (2002) se caracterizan por su dimensión crítica y dinámica. Así, se concibe a la participación al



menos, a partir de la exigencia de tres estadios: ser presentes, que se nos reconozca la presencia y que esta vaya acompañada de algún motivo en sentido de aportación. Es así que se tendrá la posibilidad de incidir y establecer la corresponsabilidad como condición para la generación de vínculos entre los agentes involucrados. Es además desde esta visión crítica y procesual, que la participación en contextos multiculturales y desde las acciones comunitarias, no se concibe como un objetivo final sino como un instrumento para seguir construyendo ciudadanía intercultural. Resulta una estrategia que en clave de presente nos permite construir el futuro, fortaleciendo a las organizaciones participantes y siendo un indicador óptimo para establecer la salud comunitaria y social de un territorio concreto. De este modo los actores que conforman la red de espacios educativos formales y no formales de un territorio, se presentan a sí mismos como recursos formativos y agentes transformadores.

No obstante, resulta pertinente interrogarse acerca cómo debe ser esta participación (tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico). Por ejemplo, si se reconoce a un entorno como marcadamente diverso, dinámico o heterogéneo ¿qué sentido estratégico tendrá una concepción de la participación rígida, jerárquica o lenta? Asimismo, si no se atienden a cuestiones metodológicas, se corre el riesgo de obviar posibles estadios que facilitan y ayudan a acompañar a los agentes implicados en una participación transparente y sólida, donde todas las partes conocen de inicio las posibilidades y objetivos del proceso participativo.

A partir de esta necesidad y exigencia metodológica y con el objetivo de poderlo ilustrar, a continuación se reproduce la clasificación realizada por González (2002) relativa a los diferentes estadios que se requieren para llegar a una plena participación.

- Información: como primer paso, hace falta emitir y difundir información puesto que hace falta conocer y aproximarse a la temática.
- Consulta: puede ser preceptiva o voluntaria. Se recoge una opinión, que podrá ser considerada o no.



- Concertación: considera a los ciudadanos como expertos o como interesados e implica la intervención permanente en estructuras sectoriales o territoriales. Requiere de un alto grado de compromiso.
- Codecisión: se adoptan medidas conjuntas y puede ser considerada como la participación propiamente, pues implica compartir las decisiones y el poder.

En una organización de educación no formal esta interacción entre participación y entorno vinculará y se trasladará por ejemplo, al trabajo con las familias de los jóvenes, acciones conjuntas o desarrollo de planes comunitarios, redes y acciones coordinadas con escuelas y/o administraciones, etc.

### **El sistema de indicadores para su evaluación**



<b>ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA TRABAJAR LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD</b>	<b>LOCALIZACIÓN</b>	<b>INDICADORES</b>
<i>Vertebradoras</i> para generar acciones complejas y amplias que permitan la prevención de discontinuidades y fragmentaciones entre el espacio educativo y el resto de espacios del entorno. Resulta indispensable que estas acciones se orienten al conjunto de la población sin distinciones de su origen cultural o étnico.	<i>CONTENIDOS</i>	Revisar dos investigaciones científicas ya realizadas y relativas al ámbito educativo, en las que su objeto de estudio fuera explorar en la existencia de discontinuidades y fragmentaciones entre los dos espacios. En concreto se realizará un análisis profundo de los apartados de conclusiones y propuestas.
<i>Promover el conocimiento</i> en las familias en relación a las posibilidades sociales, económicas y educativas del entorno. Estas informaciones posibilitan su posterior implicación a partir de tener en cuenta todo su activo y bagaje.	<i>METODOLOGÍA</i>	Realizar una actividad para descubrir el entorno y programada por una familia de origen extranjero y que tenga algún/a hijo/a en la organización. Posteriormente se analizará la experiencia.
<i>Corresponsables y afectivas</i> con otros agentes sociales y educativos ya que los contextos se interculturalizan desde el compromiso compartido del conjunto de la ciudadanía. Esta corresponsabilidad debe acompañarse de acciones afectivas dónde se atienda y se potencien las interacciones y vínculos entre los miembros de la comunidad de referencia.	<i>METODOLOGÍA</i>	Realizar una mesa redonda dónde participen al menos 3 representantes de entidades o instituciones: por ejemplo, asociación de vecinos, técnico/a de educación y o/algún miembro de una asociación de inmigrantes.
<i>Armónicas</i> atendiendo a los imperantes y realidades económicas de las familias ante la participación con la organización. La participación, se concibe aquí como una estrategia de cohesión social y no de presión.	<i>OBJETIVOS EDUCATIVOS</i>	Realizar una charla por parte de un/a trabajador/a social de los Servicios Sociales del territorio. Se abordarán aspectos relativos a las necesidades sociales.
<i>Innovación participativa:</i> La participación es un elemento clave y exige profundizar en como generar nuevas estructuras de participación a partir del intercambio, el reconocimiento y la interacción. Puede considerar también el hecho de incorporar nuevas formas de participación según otros contextos culturales.	<i>OBJETIVOS EDUCATIVOS</i>	Incluir dos sesiones teórico-prácticas en las que el objetivo sea profundizar en estrategias de innovación para la participación comunitaria. Se incluirán experiencias originadas fuera del territorio del Estado español.



Desde la igualdad para facilitar escenarios donde todas las partes tengan las mismas posibilidades de aportación a partir de un sentido de transformación social.	CONTENIDOS	Incluir una referencia escrita sobre la cultura de la paz y la transformación social.
Concebir a las personas como <i>protagonistas</i> de su propio proceso, facilitando un espacio de interrelación y ofreciendo respuestas formativas a las necesidades educativas que presentan. Esa estrategia trata de evitar considerar a las personas como sujetos pasivos y o/receptores y a los técnicos y o/educadores como los encargados de aportar soluciones a problemas.	OBJETIVOS EDUCATIVOS	Revisar dos experiencias de participación comunitaria (memoria, documentos, etc.) consideradas como buenas prácticas profesionales.
Desde las <i>capacidades</i> humanas y considerando el enorme capital humano existente en cualquier territorio, puesto que la participación es en sí un beneficio colectivo para que el mismo territorio y su ciudadanía se empodere.	OBJETIVOS EDUCATIVOS	El grado del logro de esta estrategia se mide a partir de la consecución del indicador anterior.
Desde el <i>reconocimiento</i> de las partes se permitirá legitimar la posibilidad de aportación y coparticipación de los diferentes agentes. En el caso que no exista este reconocimiento la participación se limitará únicamente a algunas de las partes implicadas.	METODOLOGÍA	Realizar un role-playing en el que se pongan en práctica estrategias de negociación, mediación y participación.
A partir de <i>objetivos tangibles</i> y una metodología clara para todos los agentes implicados. Es necesario que todas las partes que intervienen visualicen y entiendan cuales son los objetivos que se persiguen y que estos, sean tangibles y medibles. Esto supone contar con un proceso metodológico adecuado con el fin de facilitar el recorrido compartido y la construcción del sentido de la misma participación.	OBJETIVOS EDUCATIVOS y CONTENIDOS	Incluir contenidos específicos sobre metodología participativa comunitaria.

**Tabla 3.** Indicadores relativos a la formación en el ámbito de la educación comunitaria y la participación

## REFERENCIAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Bauman, Z. (2004). *Identitat. Converses amb Benedetto Vecchi*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Carbonell, F. (2005). *Educar en tiempos de incertidumbre. Equidad e*



*interculturalidad en la escuela*. Madrid: MEC y Los libros de la Catarata.

Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultural. El poder de la identidad*. vol. 2. Madrid: Alianza.

Essomba, M.A. e Iglesias, E. (coord.). XIV Audiència Pública als nois i noies de Barcelona: *El diàleg Intercultural BARCELONA DIÀLEG! Propostes per a una ciutadania intercultural. Dossier pedagògic 2008 - 2009*. Barcelona: IMEB. Ajuntament de Barcelona.

Essomba, M.A. (2008). *Diez ideas clave: La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.

Gairín, J. et al. (2008). Elaboració de continguts formatius adreçats a agents educatius, a partir de l'anàlisi de la interacció entre docent - discent en contextos escolars amb forta presència d'alumnes de família immigrada. Memòria científica de la recerca. ARAI O6 (ref. 00022). Bellaterra: Barcelona.

Kymlicka, W. (1995). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.

Maalouf, A. (1999) Les identitats que maten. Per una mundialització que respecti la diversitat. Barcelona: La Campana.

Seen, A. (2009). *Identitat i violència. Qui té interès a convertir la identitat en un conflicte?* Barcelona: La Campana.

Soriano, E. (coord). (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*. Madrid: La Muralla.

Tejada, J. (2007). *Resistencias - Facilitadores en la Innovación* en Módulo: Calidad, Evaluación e innovación en Educación. Document Policopiats. Bellaterra: Barcelona

Trilla, J. y Sarramona, J. (1992). La educación no formal. *Pedagogía Social*, España, 1992.

#### **4. EVALUACIÓN DE CINCO AÑOS DE OFERTA FORMATIVA DEL CENTRE D'ESTUDIS JURÍDICS I FORMACIÓ ESPECIALITZADA: HEMOS PASADO DE SER UN PUEBLO A UNA CIUDAD**

Mireia Ochoa Mallofré

Unitat de Formació General, Comandaments i Directiva

Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada

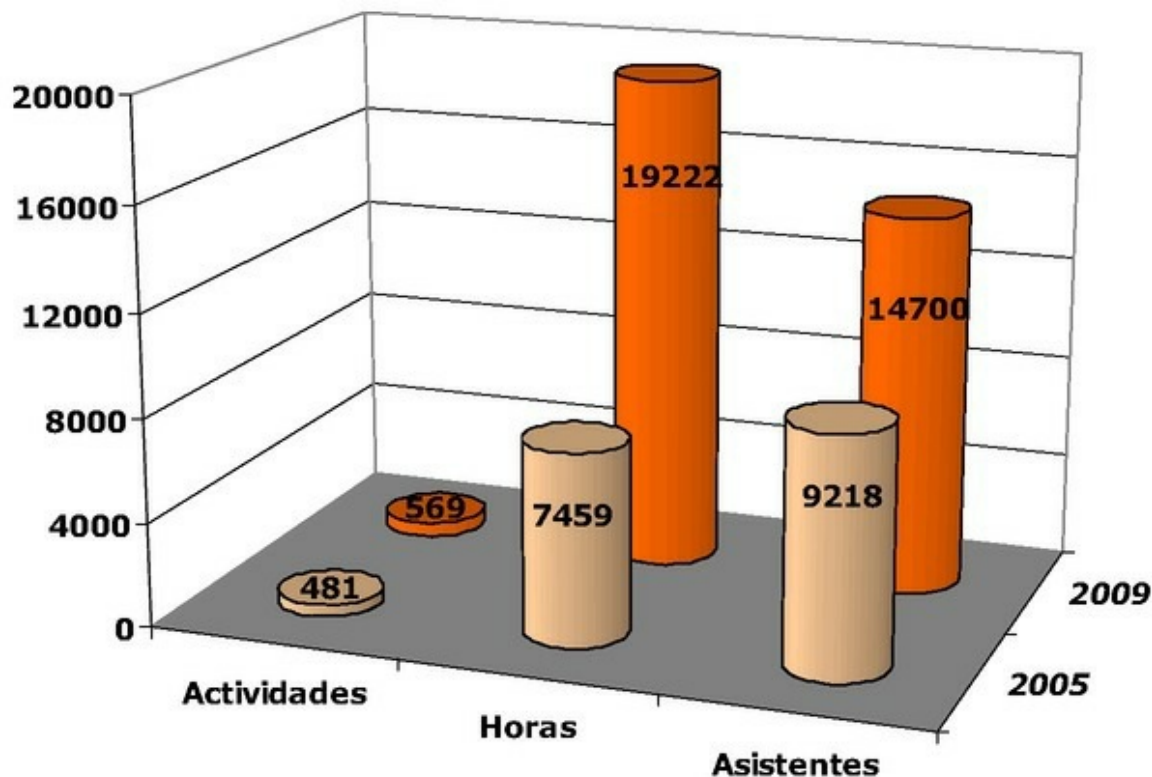
##### **4.1. DE UN PUEBLO A UNA CIUDAD**



El Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especializada (CEJFE) es un organismo autónomo administrativo que tiene como finalidad llevar a cabo la formación especializada del personal del Departament de Justícia. En el año 2005 podíamos considerar que empezábamos a ser un pueblo grandecito con 9.218 habitantes que venían a formarse, y en el año 2009 ya nos consideramos ciudad con una población de 14.700 habitantes formados, y que van en aumento progresivo.

El paso de pueblo a ciudad ha provocado que adaptemos nuestra oferta formativa, y ampliemos nuestros servicios y líneas de trabajo. Pero antes de empezar a exponer estos cambios, hemos de analizar que ha pasado para que esto se haya producido y cuales han sido las causas.

El primer dato a analizar es que no solo hemos aumentado en habitantes, sino también en horas y actividades, como se puede ver en el grafico adjunto:



**Figura 1.** Evolución formación CEJFE 2005-2009

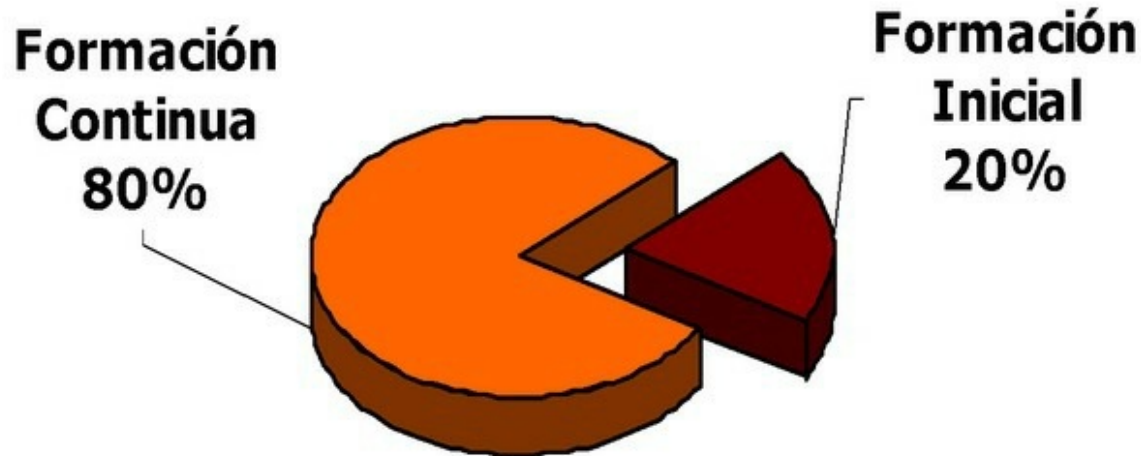
Ha supuesto un aumento del 18% en nombre de actividades, un 58% en nombre de horas y un 60% en asistentes. Si este aumento sigue de esta manera exponencial en pocos años podemos convertirnos en una gran ciudad, la cual tendrá que disponer de un núcleo de actividad



(sede central) y de una gran área metropolitana (ampliar sedes fuera y ampliar servicios e-learning).

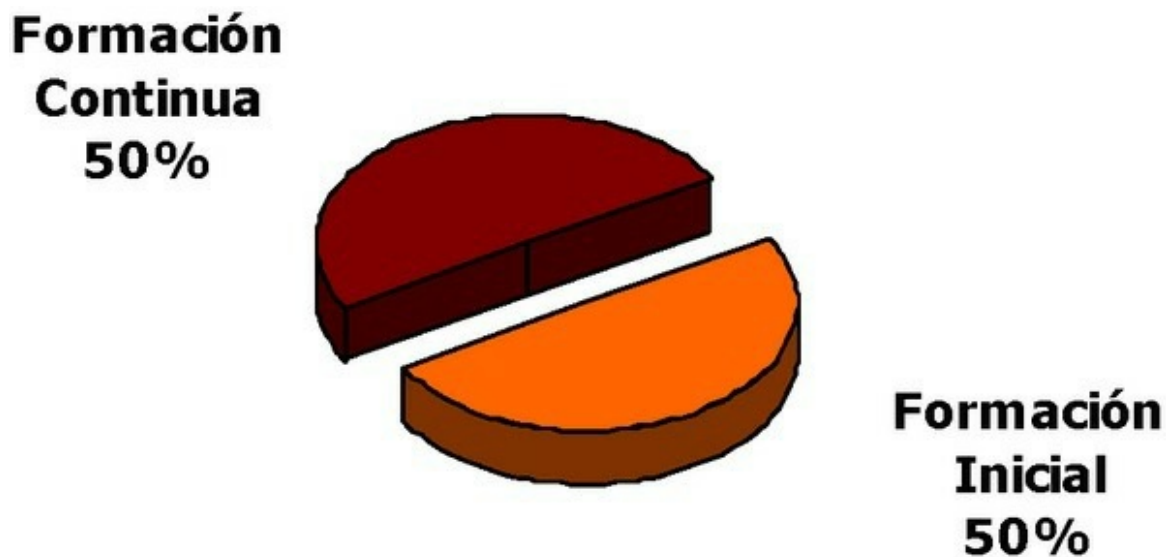
Este aumento es un aspecto muy relevante en un centro de formación, ya que se ha producido a raíz de un cambio en la orientación de la formación que se lleva a cabo.

Con esto queremos decir que en el 2005 la distribución era:



**Figura 2.** Distribución formación 2005

Y en el 2009:



**Figura 3.** Distribución formación 2009

Obtener el mismo porcentaje de formación continua <sup>(4)</sup> y de la formación inicial <sup>(5)</sup> ha sucedido porque el Departament de Justícia ha detectado nuevas necesidades formativas que han hecho que tome un gran valor y una gran importancia la formación antes de incorporarse plenamente en la Administración. Es decir, ya no solo hay que ir



formando a los habitantes de nuestro pueblo/ciudad en novedades, cambios o actualizaciones, sino que es básico que el día que lleguen a su lugar de trabajo después de aprobar unas oposiciones o superar un concurso, ya dispongan de unos conocimientos más amplios gracias a los aprendizajes teóricos y prácticos que proporciona la formación inicial.

De esta manera podemos ver que los **tipos de formación** anteriormente expuestos han dado lugar a varias opciones:

#### 1. Formación Inicial

**a.** Selectiva, una vez aprobadas las oposiciones, se lleva a cabo un curso formativo que han de superar los futuros funcionarios, para poder acceder definitivamente a la administración. En este punto hay que destacar que en el 2005 no se llevaba a cabo ningún curso, y en la actualidad hemos realizado 13 cursos con 2.850 participantes.

**b.** Acogida, se ofrece esta formación al personal interino y funcionario. Se realiza a través de tutorías con personal de la misma categoría o superior, y tiene una durada de 1 mes.

#### 2. Formación Continua

**a.** Estratégica, o también llamada de reciclaje, está se lleva a cabo en el momento que se producen cambios legislativos o procedimentales o de organización, que requieren que todo el personal sea formado.

**b.** Básica, en conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para mejorar las competencias del personal y aumentar su potencial profesional, independientemente de las funciones que desarrollan.

**c.** Actualización y Perfeccionamiento, la formación necesaria para mejorar y adquirir nuevos conocimientos del lugar de trabajo que se ocupa.

Expuesta la variedad de opciones que existen en la actualidad en el CEJFE, hay que decir que esto ha provocado un cambio en las modalidades de las actividades que se ofrecen des de nuestra ciudad. De manera que a continuación explicamos los nuevos servicios/líneas



de trabajo que hemos ido explorando, probando y consolidando al largo de los últimos cinco años. Lo podemos resumir en 4 ideas:

**1.** Apertura de la formación hacia la sociedad, lo que ha hecho que nuestros habitantes no únicamente sean personal del Departament de Justícia, sino también del resto de la Generalitat de Catalunya, de otras Administraciones públicas y de empresas/entidades. Las acciones que han permitido esto son:

\* Sesiones web: jornadas de una hora y media de duración para tratar los avances en la web 2.0... que afectan a la administración electrónica.



\* Jornadas Internacionales y Especializadas

**2.** Formatos que cambian el concepto de aula, es decir, no se llevan a cabo en un lugar determinado, sino que se utilizan aulas virtuales, se realizan trabajos de gestión del conocimiento que dan como resultado manuales y protocolos. Se utiliza para llevarlo a cabo el portal e-Catalunya, que es un lugar de intercambio de conocimientos y experiencias accediendo a formar parte de alguna comunidad y accediendo a blogs, forums, wikis, etc.

El programa estrella es el Compartim, que utiliza todas las herramientas del portal e- Catalunya.



**Compartim. Programa  
de gestió del coneixement  
del Departament de Justícia**

**3.** Orientación de la formación en programas de ofimática hacia la ACTIC **(6)** . Las siglas corresponden a la denominación "acreditación de competencias en tecnologías de la información y la comunicación". La ACTIC es el certificado acreditativo de la competencia digital, entendiéndola como la combinación de conocimientos, habilidades y



actitudes en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación que las personas despliegan en situaciones reales para conseguir objetivos determinados con eficacia y eficiencia.

Es decir hasta el 2008 llevábamos a cabo cursos en ofimática basados en Microsoft Office, y en la actualidad las actividades son:

- Tratamiento de información numérica
- Tratamiento de información escrita
- Presentación de contenidos
- Tratamiento de datos

Pero como pasa cuando un pueblo se convierte en ciudad, continuamos teniendo habitantes que todavía no han entrado en el mundo de las tecnologías, por lo cual también realizamos actividades de Alfabetización digital.

**4.** Aumento de la formación e-learning, los cambios han propiciado que todas las casas de la ciudad ofrezcan este tipo de formación utilizando las diferentes modalidades existentes en el mercado:

\* Formación a distancia con soporte papel

\* Formación mixta - blended, con esta oferta hemos trabajado habilidades comunicativas entre otras materias.

\* Formación virtual:

- Sin tutoría - Autoformación (destinada a programas de ofimática - Microsoft Office i Open Office)
- Con tutoría

En el 2005 llevábamos a cabo 21 servicios/actividades de formación e-learning y en la actualidad son 62 servicios/actividades.

A la hora de poder desarrollar los nuevos servicios de nuestra ciudad por un lado hemos establecido un nuevo mecanismo de evaluación consensuado con el Departamento que ha sido la ejecución de un Contrato Programa, que nos ha servido como instrumento para:

- cambiar el modelo de gestión;
- aumentar en el número de actividades innovadoras que



llevábamos a cambio anualmente;

- potenciar la formación para la modernización de la Justicia;
- impulsar la acción formativa como herramienta básica de la gestión del cambio en la organización;
- promover programas de innovación e investigación que aporten a la organización elementos de reflexión, análisis y enfoques de nuevos campos de actuación;
- fomentar acciones de debate e intercambio a través de Jornadas, Congresos u otros tipos de encuentros.

Y en segundo lugar, pero no menos importante, buscar nuevas herramientas/métodos que nos ayuden a concretar las nuevas modalidades formativas:

\* Acomodación y mejora de los aplicativos específicos del CEJFE. Tenemos un instrumento de gestión de cursos que desde el 2001 hemos ido mejorando, y uno de los futuros y más innovadores cambios será la posibilidad de enviar SMS a los alumnos y docentes para notificar imprevistos y novedades de última hora.






\* Flexibilización de la programación. En algunos programas del CEJFE se lleva a cabo la inscripción a las actividades en 2 períodos para poder adaptar la segunda oferta formativa a las nuevas necesidades y novedades.

\* Implementación de una plataforma propia. Des del 2005 hemos estado utilizando una plataforma externa, y en los últimos 2 años hemos comprobado, que para adaptar esta a nuestras nuevas necesidades ha sido complicado y a veces imposible. Por esta razón y por querer ser una ciudad con sitio web propio estamos trabajando, para que a finales de año dispongamos de nuestra propia aula virtual

con  .

\* Apuesta por las estrategias de la web 2.0, las cuales son de coste reducido y permiten la apertura a la sociedad de forma fácil y rápida:



	Herramienta utilizada para poder dar difusión a los diferentes servicios que ofrece el CEJFE
	Repositorio de fotografías de los diferentes servicios que ofrece el CEJFE
	Espacio en el que se comentan, discuten, debaten, etc., las actividades del CEJFE
	Creación de grupos para dar difusión de las actividades y lugar de intercambio de opiniones
	Es la última novedad, que nos permite tener depositadas todas las actividades que registramos en formato audiovisual. De manera que es el lugar web desde el que se ven en directo y posteriormente se consultan.

\* Ampliación y mejora de la Biblioteca del CEJFE. Nos da apoyo con la aportación bibliográfica a las actividades que llevábamos a cabo. A la vez que se ha constituido como entidad de la ciudad que también realiza actividades propias, y sobretodo que ha mejorado sus redes sociales disponiendo de un blog.





Una vez analizados los cambios, y visto nuestro gran paso, en estos momentos podemos afirmar que la ciudad va abriendo nuevas calles, plazas, avenidas,... y nuevos servicios para los habitantes. Así que solo podemos decir que continuamos avanzado hacia nuevas perspectivas y oportunidades.

## **5. LOS PROCESOS DE AUTORREFLEXIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL MARCO DEL CURSO PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE**



# **FORMACIÓN VIAL DE CATALUÑA. EXPERIENCIA PILOTO A PARTIR DE LA AUTOEVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS PROFESIONALES**

*Mercè Jariot García*

*Laura Arnau Sabatés*

*Universitat Autònoma de Barcelona*

*Departament de Pedagogia Aplicada*

## **5.1. INTRODUCCIÓN**

La investigación se enmarca en un proceso formativo que pretende formar a profesionales que ayuden a reducir los accidentes de tráfico desde la formación. Los accidentes de tráfico se han definido como una pandemia a nivel mundial, confirmada por entidades, organizaciones y administraciones expertas en el tema.

La Organización Mundial de la Salud (2008), en su Informe mundial sobre prevención de los traumatismos causados por el tránsito realizado en 178 países, muestra que cada año mueren en el mundo 1,2 millones de personas y entre 20 y 50 millones sufren traumatismos no mortales, clasificando la muerte por accidentes de tráfico como una pandemia a nivel mundial. A nivel nacional, la Dirección General de Tráfico nos revela que en el año 2008 murieron 2181 personas en España víctimas de accidentes de tráfico y el Servei Català de Trànsit destaca la cifra de 269 muertos en Cataluña en el año 2009.

Los accidentes de tráfico siguen siendo un tema preocupante para todos los países. Según los expertos el factor humano es el responsable el 70 - 90% de los accidentes que se producen en la carretera (Soria, 2001; INTRAS, 2008), por lo que la mayoría de ellos podrían evitarse o minimizarse con la educación del conductor. En este escenario se hace necesario un cambio en la formación de los profesores de formación vial, cuyas funciones, tradicionalmente se concretaban en la transmisión de conocimientos y habilidades de conducción para la superación de un examen que acreditará a sus alumnos como conductores. Tal y como apuntan Jariot y Rodríguez Gómez (2005) se requieren profesionales de la formación vial comprometidos con la reducción de la accidentalidad y la mejora de la seguridad vial, por lo que deben ser competentes en la tarea



educativa y dominar los procesos de enseñanza - aprendizaje del cambio de actitudes y de la adquisición de hábitos de conducción segura.

La Cátedra de Formación y Educación Vial de la Universidad Autónoma de Barcelona y el Servei Català de Trànsit ha investigado sobre este nuevo perfil profesional y su proceso formativo, demostrando que:

- El diseño y desarrollo de un proceso de formación de profesores de formación vial para lograr el cambio de actitudes: mejora sus competencias profesionales, consigue una mayor concienciación y sensibilización de los participantes hacia el riesgo que supone la conducción y aumenta considerablemente su madurez y compromiso respecto a la movilidad segura (Jariot y Rodríguez Gómez, 2005).
- El Curso para la obtención de la acreditación de profesores de formación vial, fundamentado en el modelo de cambio de actitudes, consigue: capacitar a los profesionales de la educación vial de competencias profesionales que, más allá del saber, saber hacer y saber ser y estar, promuevan cambios actitudinales en los futuros conductores, es decir que se conviertan en agentes facilitadores del "poder hacer" y "querer hacer", como componentes fundamentales de lo que nuestro equipo de investigación entiende que debe integrar un proceso formativo para alcanzar una conducción segura y eficaz (Jariot y Rodríguez Parrón, 2007).
- El proceso formativo basado en el modelo de cambio de actitudes de Montané, Jariot y Rodríguez Parrón (2007) al que asisten los aspirantes a profesores de formación vial, cambia las actitudes de los estudiantes Jariot y Rodríguez Gómez (2007),
- El autoanálisis competencial integrado en el proceso formativo de los futuros profesores de formación vial, permite al alumno reflexionar sobre el grado de consecución de cada competencia y el proceso de aprendizaje que debe seguir para alcanzar el nivel máximo. Al mismo tiempo que ayuda al docente a planificar un proceso formativo flexible y adaptado a las necesidades del grupo clase, en el que ir incorporando actividades de enseñanza - aprendizaje que ayuden a conseguir el nivel competencial deseado



(Jariot y Rodríguez Parrón, 2009)

En este trabajo se presenta el resultado de un proceso de formación, donde los estudiantes, a partir de la autorreflexión del aprendizaje deben ir avanzando hasta conseguir las competencias que les capaciten para desarrollar procesos formativos encaminados a conseguir actitudes positivas hacia la seguridad en la conducción de sus futuros alumnos.

Teniendo en cuenta que se trata de personas adultas, el proceso formativo, siguiendo las aportaciones de Marcelo (1997) cuando identifica los factores que caracterizan el aprendizaje adulto, cumple los siguientes requisitos:

- Los objetivos que se plantean son realistas e importantes: capacitarles para que dominen una metodología participativa donde integren informaciones relacionadas con la seguridad y la prevención de los accidentes de tráfico, partiendo de las creencias equivocadas de los alumnos y sepan gestionar emociones.
- Los objetivos se perciben con utilidad inmediata. Los alumnos son conscientes de la utilidad de lo aprendido en el aula en una situación de aprendizaje real.
- Existe una implicación personal.
- Fomenta una cierta autonomía en su aprendizaje: ellos seleccionan los contenidos y la manera en que los transmiten y evalúan.
- Se propicia una situación donde se destacan las potencialidades de los alumnos y se apuntan formas de mejorar las debilidades.

Esta estrategia formativa pretende propiciar la reflexión crítica de los alumnos en torno a su proceso de aprendizaje utilizando una metodología de enseñanza - aprendizaje a partir de simulaciones de aula. En esta línea González Tirados y González Maura (2007) consideran que las estrategias de formación docente deben diseñarse de manera que propicien la reflexión crítica del profesorado en torno a su desempeño profesional en un ambiente de diálogo que posibilite al coordinador del programa ejercer su función orientadora del desarrollo



profesional y al profesorado asumir una postura activa y comprometida en la evaluación de su desempeño profesional y en la búsqueda de alternativas para la mejora y el cambio.

Compartimos la idea de Castro Quirota (2002), cuando afirma que el proceso de autorreflexión les permite ser conscientes de sus fortalezas, debilidades, dificultades, progresos, éxitos y fracasos. La autoevaluación ayuda al estudiante a tomar consciencia de los procedimientos estratégicos utilizados durante el proceso de enseñanza - aprendizaje (Blanc, González i Trafti, 2008). En esta línea Jariot y Rifà (2008) consideran que la autoevaluación requiere que el estudiante disponga de herramientas que le posibiliten la autorreflexión de lo que se aprende y como se aprende.

La autovaloración y la autogestión del conocimiento son características fundamentales que deben estar presentes en la meta cognición (Jariot y Rifà, 2008). En este sentido, nos adscribimos a la concepción de Klenowski (2004) de la autogestión, cuando la entiende como la reflexión sobre el pensamiento en la acción que ayuda al individuo a organizar los aspectos de la resolución de problemas.

Todo este proceso ha de ayudar al alumno a autorregular su aprendizaje, lo que implica aprender a planificar, desarrollar y evaluar su aprendizaje, participando activamente en su aprendizaje desde el punto de vista meta cognitivo, motivacional y comportamental. Este procedimiento es lo que autores como Zimmerman y Schunk (1989), Butler y Winne (1995), Marcelo (1997), Weinstein, Husman y Dierking (2000), Corno (2001) denominan aprendizaje autorregulado.

## **5.2. MÉTODO**

Con este trabajo pretendemos comprobar si el proceso de autorreflexión desarrollado por los alumnos ayuda a obtener mejores resultados en el conocimiento didáctico del contenido de la materia de Seguridad Vial.

La investigación se enmarca en el Curso para la obtención del certificado de aptitud de profesor de formación vial desarrollado en la Universidad Autónoma de Barcelona durante el curso 2008, título oficial en Cataluña. Se desarrolla en una muestra de 25 alumnos de un total de 75, concretamente uno de los grupos clase, lo cual representa



el 33,3% de la población. La muestra esta compuesta por un 44% de hombres y un 56% de mujeres.

En la asignatura de Seguridad vial (cuya duración es de 35 horas presenciales) se utiliza una actividad formativa, promovida por el profesorado que pretende capacitar al estudiante en la competencia de aprender a aprender. Es imprescindible que el alumno posea un alto dominio de la materia para desarrollar esta sesión formativa puesto que no es una clase magistral sino un proceso educativo que parte de creencias equivocadas de los alumnos y donde la interacción con estos es la base a partir de la que el profesor en formación ha de desarrollar los contenidos. Marcelo (2002) explica que poseer un profundo dominio de una disciplina conduce a una actividad docente más centrada en problemas, con mayor participación de los alumnos, menores digresiones y preguntas de alto orden cognitivo.

Este mismo autor (Marcelo, 2002), destaca el concepto de *conocimiento didáctico del contenido* definiéndolo como la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla.

Siguiendo a Cerioni (1997) hemos elaborado unos instrumentos cuyo objetivo es que el estudiante reflexione sobre el propio proceso de aprendizaje y tome consciencia de sus dificultades y facilidades para estudiar y aprender en relación con la materia y cómo enseñarla. Se trata de unas escalas tipo likert, donde el estudiante debe reflexionar sobre su aprendizaje. Al mismo tiempo deben realizar autoinformes sobre que es lo que evidencia la puntuación que se ha otorgado en cada una de las competencias que se autoevalúa y, al mismo tiempo ha de reflexionar sobre qué debe profundizar o mejorar en cada caso.

El primer instrumento de autorreflexión del aprendizaje se cumplimenta durante el proceso formativo cuando el alumno finaliza una actividad de simulación de una sesión formativa de seguridad vial frente al grupo clase; y deben reflexionar sobre las siguientes competencias. (a) Soy capaz de presentar correctamente una sesión. (b) Se transmitir correctamente la información sobre el factor de riesgo que se esta trabajando. (c) Soy capaz de interactuar con el grupo. (d) Se expresar sentimientos y valores que ayuden a integrar



en los preconductores comportamientos de seguridad en la conducción. (e) Soy capaz de hacer que los preconductores expresen sentimientos y valores hacia las conductas arriesgadas. (f) Se cerró una sesión de formación correctamente.

La observación y valoración de los aprendizajes realizados por el docente se desarrolla después de la actividad de simulación y se verbalizan las fortalezas, debilidades, dificultades, éxitos y fracasos de cada alumno.

El segundo instrumento de autorreflexión del aprendizaje se aplica cinco días después de haber finalizado la materia y en ella deben volver a valorar todas las competencias listadas anteriormente a partir de una escala tipo likert de 0 a 5 y al mismo tiempo deben explicitar las evidencias que demuestran el grado de adquisición señalado de cada una de las competencias.

El procedimiento seguido en esta investigación está condicionado por la secuencia del aprendizaje y está integrado, tal y como hemos apuntado anteriormente, en una de las materias que conforman el currículum de la formación inicial del profesor de formación vial. Presentamos a continuación los momentos temporales en los que se desarrolla la recogida y análisis de la información.



**Esquema 1.** Diseño del proceso de investigación e instrumentos utilizados

El diseño utilizado en esta investigación viene condicionado por la secuencia de aprendizaje y los objetivos que perseguimos en ella (autoevaluación, formación, evaluación y mejora de las competencias).

La metodología utilizada en la investigación es cuantitativa y cualitativa. Hemos utilizado la estadística descriptiva y la comparación



de variables a partir de procedimientos de análisis no paramétricos. Hemos analizado las autorreflexiones de los alumnos para describir los procesos de meta cognición desarrollados por los alumnos y la valoración cuantitativa final.

La temporalización de la investigación viene condicionada por la duración del proceso formativo, puesto que se ha integrado en él. La recogida de información se realiza en dos momentos.

### **5.3. RESULTADOS**

Analizamos en este apartado las valoraciones realizadas por los alumnos en la actividad de simulación, donde han de demostrar las siguientes competencias: presentación de una sesión de aprendizaje, interacción con el grupo, transmisión de información personalizada, a partir de las creencias de los preconductores, gestión de emociones propias y de sus alumnos y cierre de la sesión de aprendizaje. Vamos a describir, por separado, cada uno de los seis elementos anteriormente mencionados.

La presentación de una sesión de aprendizaje la han valorado durante la ejecución de la actividad de simulación de forma moderada, con una puntuación de 3,4 sobre 5 (ver grafica 1). Si analizamos la verbalización de debilidades y dificultades que expresan los alumnos y que deberán mejorar para lograr una máxima competencia en este elemento, observamos:

- Muchos de los alumnos (8 de 25) explicitan que deben aprender a relajarse y autogestionar los nervios.
- Mejorar la información al inicio de la sesión es otro de los aspectos que requiere ser trabajado por ellos. Seis de los alumnos así lo confirman.
- Tres alumnos reflexionan sobre la necesidad de estructurarse mejor la información.
- Otros aspectos a mejorar son: creer más en uno mismo (2), estar más centrado en la actividad (1), ser más flexible (1), tener más fluidez (1).

Destacamos las reflexiones de algunos alumnos:

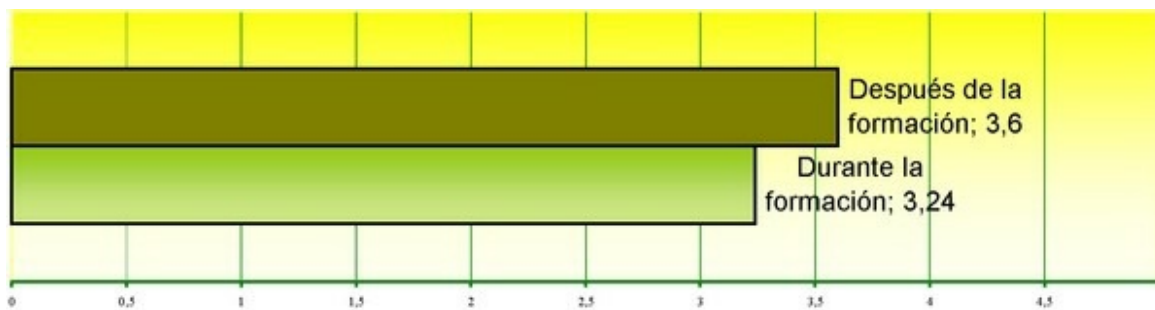


*Es necesario que con el tiempo coja seguridad ante las personas cuando expongo un tema. Puedo basarme en información evidente y fiable para saber que no me equivoco, y ganar seguridad. A12*

*Es necesario que sepa explicarlo con una estructura, para que se pueda entender correctamente. A24*

*Tengo que mejorar en tener la información muy clara en mi cabeza, para poder transmitirla con seguridad y firmeza. También tengo que saber controlar mis nervios y la ansiedad de no saber hacerlo bien. A4*

*Es necesario que mejore el aspecto relacionado con los nervios ya que estos me han hecho perder mucha de la información que iba a dar. No se debe mostrar inseguridad porque los alumnos pueden pensar que la información es falsa. A14*



**Gráfica 1.** Puntuaciones medias de la autorreflexión sobre las competencias para presentar una sesión de aprendizaje durante y después de la formación

Visualizamos una cierta mejora cuantitativa en la valoración dada a la competencia "presentar correctamente una sesión", aunque seguimos observando que los alumnos consideran que su competencia es moderada. Solo se ha incrementado 0,36 puntos. 24 de los 25 aspirantes a profesores de formación vial al reflexionar sobre su aprendizaje una vez finalizado el proceso formativo, se sienten seguros en el dominio de esta competencia, aunque 5 de los 24 que se consideran competentes consideran que aun pueden mejorar. Solo un alumno considera que debe seguir mejorando este aspecto. Del análisis de sus respuestas observamos:

- Ocho de los alumnos son conscientes de que para realizar una buena presentación de la sesión deben hacer una introducción de todo lo que se tratará durante la sesión.



- Tres de los alumnos siguen considerando que han de autocontrolar sus nervios.
- Dos de los alumnos consideran que una buena secuenciación puede ser garantía del éxito de esta fase del proceso formativo.
- Un alumno explicita que lo que hace es relacionar la sesión con el día anterior y presenta los objetivos de esta.
- Uno, estima que explicando lo que se realizará durante la sesión de aprendizaje se presenta correctamente una clase.

Destacamos una de las reflexiones de los alumnos:

*Creo que soy capaz de hacer correctamente una sesión, ya que toda sesión debe incluir un inicio, un desarrollo y un cierre, en el inicio nos presentaríamos y presentaríamos el tema que tocaríamos, también se podría interactuar con los alumnos para saber que creencias tienen los alumnos, a partir de aquí durante todo el desarrollo iríamos añadiendo toda la información necesaria sobre el tema a tratar, iríamos interactuando con ellos e iríamos explicando, cuando llegáramos al final de la sesión tendríamos que valorar que han aprendido, que han interiorizado y saber compromisos tendrán cuando conduzcan. Después nos despediremos hasta la próxima sesión. A 20*

La transmisión de información ha sido valorada durante la ejecución de la actividad de simulación de forma moderada, con una puntuación de 3 sobre 5 (ver grafica 2). Si analizamos la verbalización de debilidades y dificultades que expresan los alumnos y que deberán mejorar para lograr una máxima competencia en este elemento, advertimos que:

- La mayoría de los alumnos (11 de 25) reconocen que deben mejorarla.
- Cinco de los alumnos exponen que deben aprender a relajarse y autogestionar los nervios.
- Tres explicitan que tienen que aportar datos más concretos.
- Tres expresan que no han de moralizar en esta fase del proceso formativo.
- Uno, mejorar el nivel de autoconfianza en sus posibilidades.



- Uno explicar las cosas con más seguridad.
- Uno transmitir las consecuencias de los comportamientos arriesgados.

*Explicar las consecuencias que puede tener el accidente. A2*

- Uno dirigirse a todos los alumnos por igual.
- Un alumno cree que debe poner ejemplos que faciliten el aprendizaje.
- Uno valora que es necesario que tenga en cuenta las creencias de sus alumnos.
- Un alumno destaca que no debe ofrecer tanta información.

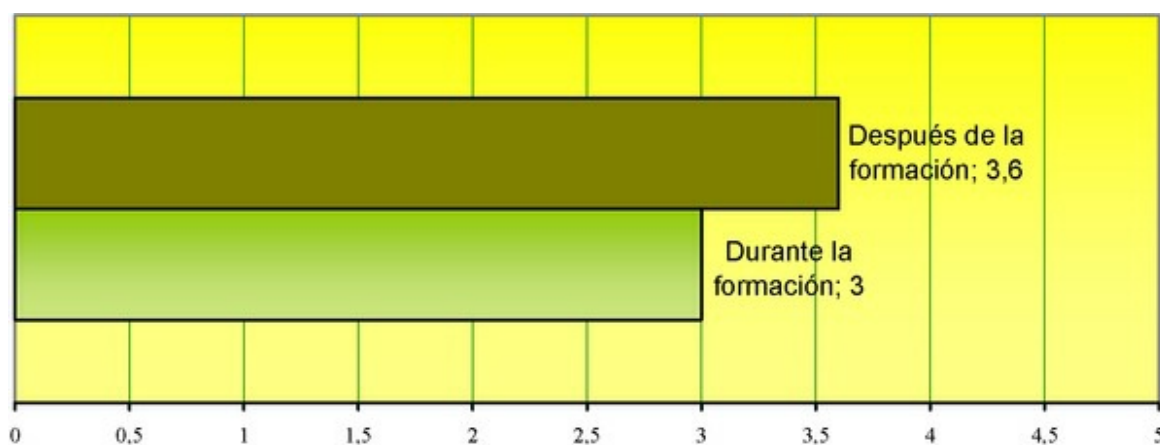
Destacamos las reflexiones de algunos alumnos:

*Debo mejorar en no moralizar y aunque es muy difícil, lo intentaré. A14*

*Es necesario que mejore en el hecho de complementar toda esta información, con un ejemplo que evidencie la incompatibilidad total de las drogas con la conducción, como podría ser la distancia concreta que recorre un vehículo al frenar cuando el conductor está bajo los efectos de las drogas. También debo mejorar en el hecho de aumentar mi convicción al transmitir información, eliminando palabras como (pienso que...) A13*

*He dado muy poca información. Debido a la tensión que sufría durante la simulación, he olvidado mucha de la que traía preparada. Tenía información de estadísticas sobre accidentes que podía haber dado al principio de la sesión para que los alumnos tuvieran unas referencias previas. Si los alumnos parten con datos reales, la información que después les das es más convincente. A22*





**Gráfica 2.** Puntuaciones medias de la autorreflexión sobre las competencias para transmitir información válida, fiable y de manera individualizada durante y después de la formación

Observamos una cierta mejora cuantitativa en la valoración dada a la competencia de transmitir información válida, fiable y que parta de las creencias de los alumnos, aunque seguimos observando que los alumnos consideran que su competencia es moderada. Solo se ha incrementado 0,6 puntos. Los alumnos han dado respuestas muy heterogéneas cuando reflexionan sobre las mejoras producidas en esta competencia. Podríamos agrupar sus reflexiones en cinco apartados:

- 1.** Calidad de los datos: ofreciendo datos irrefutables y contundentes (1 alumno) o buscando datos fiables (1).
- 2.** Magnitud de la información: correcta pero excesiva (1) o seleccionando aquella información más importante (3).
- 3.** Conocimiento de la información: conocer toda la información del factor de riesgo que se esta desarrollando (4).
- 4.** Competencias comunicativas: carencia de argumentación teórica (1) o carencia de vocabulario para expresarse correctamente (1)
- 5.** Metodología: interactuando con los alumnos para relacionar la información con sus creencias (1); destacando las consecuencias de algunas conductas (1) o secuenciando la información (1).

Un alumno considera que desarrolla esta fase de forma apropiada, cuatro opinan que tienen esta competencia pero que continúan sin controlar sus nervios y dos alumnos explican que van mejorando.



De este modo, los datos nos confirman que 19 alumnos han conseguido esta competencia y han reflexionado sobre sus potencialidades y debilidades, cuatro aunque han visto mejoras deben seguir perfeccionando esta fase; uno sigue considerándose inseguro por problemas de vocabulario y dos confirman que van mejorando.

Destacamos la reflexión de un alumno:

*Pienso que soy capaz de abrir una sesión correctamente porque todas las veces que he simulado o hecho alguna sesión, pienso que he introducido el tema que trataríamos en esta sesión, y después he empezado a desarrollarlo. A13*

La interacción con el grupo de alumnos ha sido valorada durante la ejecución de la actividad de simulación de forma moderada, con una puntuación de 3,16 sobre 5 (ver grafica 3). Si analizamos la verbalización de debilidades y dificultades que expresan los alumnos y que deberán mejorar para lograr una máxima competencia en este elemento, observamos:

- Once alumnos creen que deben dominar técnicas de dinámica de grupos que les permitan hacer que los alumnos participen en la sesión.
- Cuatro piensan que para mejorar la interacción deben dominar más los contenidos a transmitir.
- Dos alumnos explican que deberían tener mejores argumentos para responder las preguntas de los alumnos.
- Dos aspirantes consideran que sería necesario ir más despacio en las explicaciones.
- Uno ser más convincente.
- Uno no fomentar el debate.
- Uno utilizar mejor los recursos.
- Uno gestionar y controlar los nervios.
- Uno tener claros los objetivos que persigue con la sesión de aula.

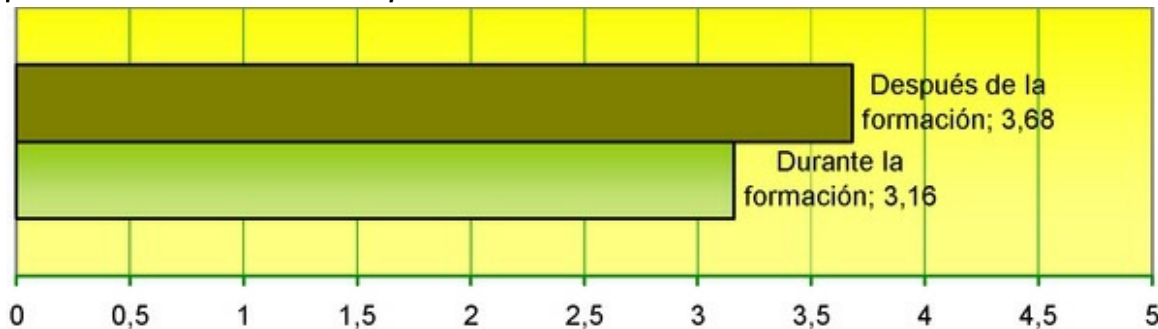
Destacamos las reflexiones de algunos alumnos:

*Debido a que no tenía demasiada información, cuando los alumnos se*



*resistían a cambiar de parecer, he repetido mucho lo que ya había explicado. Con tal de poder interactuar bien con los alumnos debo dominar mejor la información A22*

*Debo dar más pie a que el alumno participe en la sesión. Aunque conseguí la implicación por parte del alumno, todavía me quedé un poco corto en este aspecto.*



**Gráfica 3.** Puntuaciones medias de la autorreflexión sobre las competencias para interactuar con el grupo de alumnos durante y después de la formación

Observamos una cierta mejora cuantitativa en la valoración dada a la competencia de interactuar con los alumnos durante una sesión formativa, aunque seguimos observando que los alumnos consideran que su competencia es moderada. Solo se ha incrementado 0,52 puntos. Solo dos alumnos consideran que no han alcanzado esta competencia, bien porque siguen desarrollando una clase magistral (1) o porque les falta tranquilidad y dominio de la materia (1). Las autorreflexiones del resto de los aspirantes que si han alcanzado esta competencia (18) se concretan en:

- Diez interactúan a partir de las creencias de los alumnos.
- Dos explican que lo hacen mediante preguntas.
- Uno, propiciando un ambiente tranquilo y agradable.
- Uno explicita que debe escuchar más a los alumnos.
- Uno, que aunque lo hace se pone nervioso.

Tres de los aspirantes no concretan demasiado el porqué han alcanzado o mejorado esta competencia.

Destacamos las reflexiones de algunos alumnos:

*Creo que soy capaz de hacer correctamente una sesión, ya que toda*



*sesión debe incluir un inicio, un desarrollo y un cierre, en el inicio nos presentaríamos y presentaríamos el tema que tocaríamos, también se podría interactuar con los alumnos para saber que creencias tienen los alumnos, a partir de aquí durante todo el desarrollo iríamos añadiendo toda la información necesaria sobre el tema a tratar, iríamos interactuando con ellos e iríamos explicando, cuando llegáramos al final de la sesión tendríamos que valorar que han aprendido, que han interiorizado y saber compromisos tendrán cuando conduzcan. Después nos despediremos hasta la próxima sesión. A.20*

La expresión de sus sentimientos sobre las consecuencias de los accidentes de tráfico ha sido valorada durante la ejecución de la actividad de simulación de forma baja, con una puntuación de 2,92 sobre 5 (ver grafica 4). Si analizamos la verbalización de debilidades y dificultades que expresan los alumnos y que deberán mejorar para lograr una máxima competencia en este elemento, observamos:

- Nueve alumnos manifiestan que deben aprender a transmitirlos.
- Cuatro piensan que no tienen que moralizar en el momento de expresar sus sentimientos.
- Dos explicitan que han de aprender a abrirse ante los demás.
- Dos consideran que deben aprender a controlar el dolor y sus sentimientos.
- Uno argumenta que tienen que pensar mejor lo que van a decir.
- Uno comenta que ha de aprender nuevas formas de transmitir los sentimientos.

Destacamos las reflexiones de algunos alumnos:

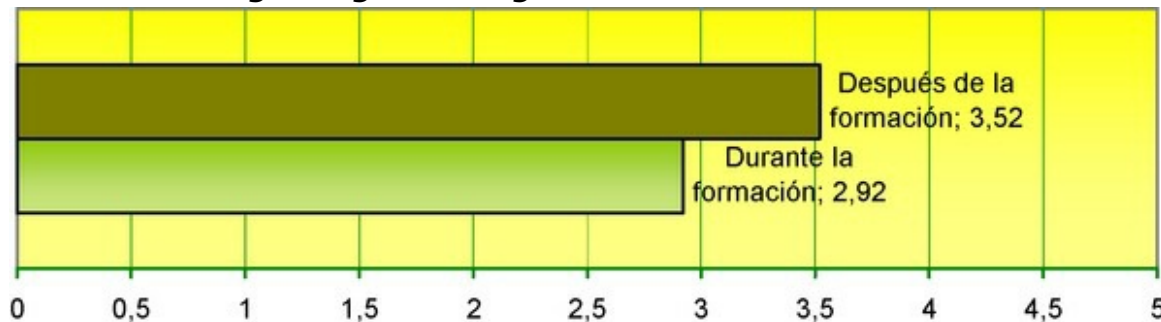
*A veces digo las cosas demasiado a la ligera y sin pensarlas en profundidad. Puedo ser demasiado duro o demasiado fuerte y herir la sensibilidad de alguien. A1*

*Es necesario que profundice y mejore en el hecho de conseguir expresar estos sentimientos, porque realmente esta sensación de angustia que me causa, puede ser útil para los alumnos si consigo que vean que el hecho de tener un accidente, no solamente causa un número de heridos o víctimas determinadas, sino que además afecta a*



*todo el entorno de estas personas. Puede ser que esto llegue más que todos los datos y consecuencias juntas que se puedan dar en una sesión de sensibilización como esta. A13*

*Es necesario que mejore porque los sentimientos no han quedado demasiado reflejados y me he centrado en como han quedado las víctimas "sang i fetge" en lugar de las consecuencias. A7*



**Gráfica 4.** Puntuaciones medias de la autorreflexión sobre las competencias para expresar sus propios sentimientos sobre las consecuencias de los accidentes de tráfico durante y después de la formación

Observamos una cierta mejora cuantitativa en la valoración dada a la competencia de expresar los sentimientos, aunque seguimos observando que los alumnos consideran que su competencia es moderada. Solo se ha incrementado 0,6 puntos. Cuando analizamos las autorreflexiones realizadas por los aspirantes sobre su aprendizaje tres de ellos estiman que no la han alcanzado, bien porque reprimen sentimientos (2) o simplemente porque son conscientes de que han de mejorar (1). Ocho valoran que los logros no han sido altamente adecuados porque: no siempre les sale bien (3); les cuesta el trabajo individual (2); tienen dificultades en enfocarlos desde las consecuencias (1); tienden a moralizar (1) y aunque lo han aprendido en el aula deben ponerlo en práctica (1). Las consideraciones del resto de aspirantes que si han alcanzado la competencia de expresar emociones y sentimientos a sus alumnos se concretan en:

- Tener facilidad de palabra y poder de convicción (1).
- Creérselo y tener experiencias propias (4).
- Utilizando historias de vida reales (2).
- Poniendo ejemplos y explicando las consecuencias (2).



Dos de los alumnos no concretan demasiado el porque han alcanzado o mejorado esta competencia.

Destacamos las reflexiones de algunos alumnos:

*Considero que sí, a diferencia de unas sesiones atrás, de que ahora ya soy capaz de expresar mis sentimientos y valores, y que además estos ayudarán a integrar a los preconductores comportamientos de seguridad en la conducción. A13*

El conseguir que los alumnos **expresen sus sentimientos sobre las consecuencias de los accidentes de tráfico** ha sido valorada durante la ejecución de la actividad de simulación de forma baja, con una puntuación de 2,8 sobre 5 (ver grafica 4). Si analizamos la verbalización de debilidades y dificultades que expresan los alumnos y que deberán mejorar para lograr una máxima competencia en este elemento, observamos:

- Cinco alumnos manifiestan que deben aprender a transmitir sus propios sentimientos.
- Cuatro piensan que no tienen que moralizar en el momento de comentar alguno de los sentimientos que manifiesten los alumnos.
- Tres creen que deben lograr que los alumnos les expresen lo que sienten.
- Un alumno piensa que debe saber transmitir las consecuencias de los accidentes.
- Uno considera que debe mejorar la comunicación.
- Uno explicita que debería aprender a estar atento a todos los alumnos por igual.
- Uno debe explica que ha de aprender a realizar preguntas adecuadas.
- Un alumno cree que necesita saber identificar cuando los alumnos expresan realmente sus sentimientos.

Destacamos las reflexiones de algunos alumnos:

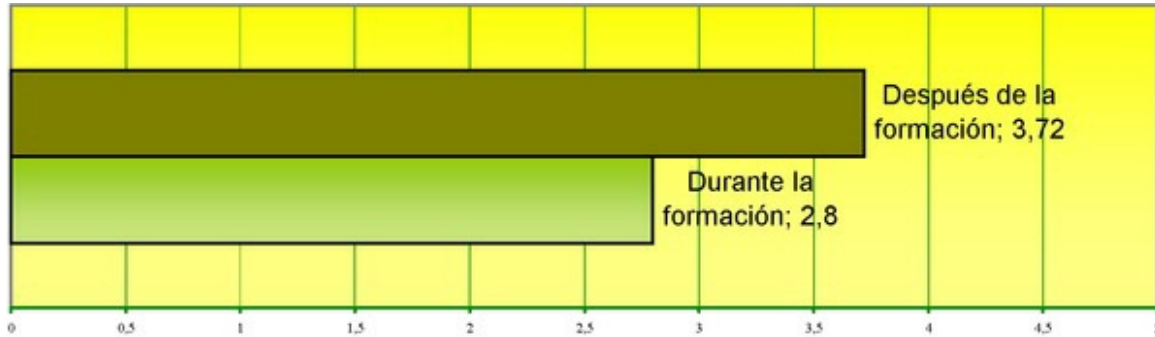
*Como he dicho antes, debo intentar no moralizar. Sólo dar información y transmitir valores. Esto es una cosa que se tiene que practicar mucho porque soy una persona que intenta cuidar mucho de los otros*



*y esto hace que moralice muchas veces. A14*

*Aquí es el punto que quizás encuentre más flojo. Es difícil que un alumno me diga como se siente. Que me digan lo que piensan, lo consigo, pero que expresen como se sienten no es tan fácil. A1*

*Intento no expresar lo que siento de verdad. A12*



**Gráfica 5.** Puntuaciones medias de la autorreflexión sobre las competencias para hacer expresar los sentimientos a los alumnos sobre las consecuencias de los accidentes de tráfico durante y después de la formación

Observamos una cierta mejora cuantitativa en la valoración dada a la competencia de conseguir que los alumnos expresen sus sentimientos, aunque seguimos observando que los alumnos consideran que su competencia es moderada. Sin embargo debemos tener en cuenta que ha incrementado 0,92 puntos. De las autorreflexiones realizadas por los aspirantes percibimos que:

- Siete de ellos no aprecian el logro de la competencia puesto que interactúan poco con los alumnos y no les dan pie a que expresen lo que sienten (2) o porque les fallan sus sentimientos o la manera de expresarlos (2). Tres de ellos no han precisado las razones.
- Un alumno no valora demasiado el logro de esta competencia alegando que solo lo ha simulado, pero no lo ha aplicado en situación real.
- Catorce consideran que poseen esta competencia porque: preguntan lo que sienten sobre lo que han explicado (6); dan confianza y son próximos (2); plantean un tema cercano a los alumnos (1); les invitan a ser sinceros (1); parten de sus creencias y las consecuencias o los hacen empatizar con el accidentado (1). Dos de los aspirantes no concreta el porque de la competencia.



Destacamos las reflexiones de algunos alumnos:

*Al poder interactuar con los alumnos puedo hacer que expresen sus sentimientos hacia las conductas de riesgo, poniendo ejemplos reales y observando qué opinión tienen. A15*

*Creo que sí soy capaz de que los preconductores expresen sentimientos y valores hacia las conductas arriesgadas, dado que planteo un tema cercano a ellos y así pueden explicar lo que harían y viven en el día a día. A4*

El cierre de una sesión de aprendizaje lo han valorado durante la ejecución de la actividad de simulación de forma moderada, con una puntuación de 2,92 sobre 5 (ver grafica 6). Si analizamos la verbalización de debilidades y dificultades que expresan los alumnos y que deberán mejorar para lograr una máxima competencia en este elemento, observamos:

- Tres alumnos explican que deben mejorar la evaluación final para conocer lo que han aprendido los alumnos.
- Dos piensan que mejorar la información al final de la sesión es otro de los aspectos que requiere ser trabajado.
- Dos alumnos creen que deben evitar repetir información que ya han dado anteriormente.
- Dos consideran que han de acordarse de preguntar a los alumnos si tienen algunas dudas.
- Dos alumnos, cuentan que deben hacer que los alumnos expliciten sus sentimientos.
- Dos, creen que tienen que preparar buenas preguntas de cierre.
- Dos alumnos explicitan que creen necesario realizar una síntesis como conclusión.
- Uno piensa que no tiene que moralizar en el momento de cerrar la sesión formativa.
- Un alumno manifiesta que debe aprender a transmitir sus propios sentimientos.

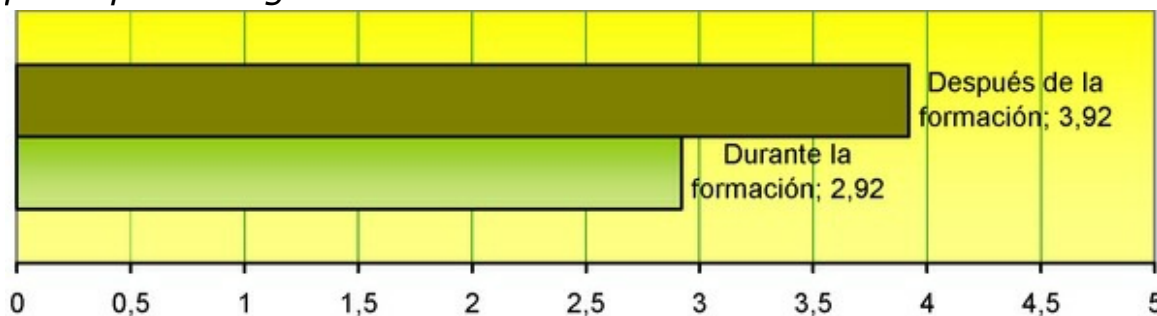
Destacamos las reflexiones de algunos alumnos:



*Debo mejorar la evaluación final. Me he dado cuenta repasándolas que alumnos a los que había conseguido un cambio de actitud, no han contestado bien a la pregunta debido a la redacción o la sintaxis de la frase. A1*

*Esta parte también debo trabajarla bastante, ya que es imprescindible que finalice una sesión y que lo ate todo, para poder continuar en la próxima sesión. También habría estado bien, que los preconductores hubieran podido hacer una reflexión, para saber si la información que se ha dado ha llegado o no. También trabajar la carga de valores con un ejemplo. Conseguir concluir la sesión con el ejemplo (no dejarlo sin finalizar). A25*

*Soy capaz de que la mayoría lo hagan sinceramente porque me parece que doy la suficiente confianza y soy suficientemente próximo a ellos para que lo hagan. A8*



**Gráfica 6.** Puntuaciones medias de la autorreflexión sobre las competencias para cerrar correctamente una sesión de aprendizaje durante y después de la formación

Observamos una cierta mejora cuantitativa en la valoración dada a la competencia de cerrar correctamente una sesión, aunque seguimos observando que los alumnos consideran que su competencia es moderada. Debe tenerse en cuenta que se ha incrementado 1 punto. Las reflexiones de los aspirantes sobre su aprendizaje muestran que solo uno no cree haber alcanzado esta competencia por falta de conocimientos que le ayuden a cerrarla con más contundencia. Dos consideran que el éxito no ha sido el deseado por ellos puesto que les falta práctica. Los 18 restantes manifiestan haber adquirido esta competencia ya que:

- Realizan una evaluación final e introducen el tema a tratar en la



próxima sesión (9).

- Informan sobre lo que se desarrollara en la siguiente sesión (3).
- Concluyen y hacen que los alumnos expliciten sus compromisos (3).
- Fomentan la reflexión de los alumnos sobre el tema tratado (1).
- Dos manifiestan poseerla pero no concretan.

Destacamos las reflexiones de algunos alumnos:

*Al igual que ser capaz de introducir una sesión, se debe saber acabarla. Es decir, llegar a unas conclusiones que han de ser adecuadas con el objetivo inicial. Tenemos que saber finalizar una sesión con cualquier recurso adecuado (test, preguntas orales...) para ver si nuestro objetivo se ha cumplido. Además de esto, se tiene que dar pie a nombrar cual será nuestra próxima sesión para seguir un hilo de trabajo adecuado. Es decir, que haya un guión que debemos seguir, como si todas las clases fueran continuas i no que cada sesión sea una clase diferente del temario. A.14*

*Creo que sí sé cerrar una sesión de formación correctamente, dado que comprobaré si los alumnos han entendido o tienen dudas de todo aquello que hemos dado en la sesión y hago una introducción de lo que haremos el próximo día. A4*

Una vez finalizada la materia, y realizada la autoevaluación de competencias se observa que las puntuaciones medias oscilan entre 2,8 y 3,92, con lo que todas las competencias han aumentado al irse perfeccionando durante el proceso formativo. Esta información se puede consultar en las gráficas 1 a 6.

Para confirmar si estas diferencias son estadísticamente significativas utilizamos la prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas. Después de su aplicación, comprobamos que existen diferencias estadísticamente significativas en cinco de las seis competencias evaluadas tal y como podemos observar en la Tabla 1 que mostramos a continuación:



Competencia autoevaluada	Rangos			Z	Significación
	Negativos (durante el proceso de formación > después del proceso de formación)	Positivos (después del proceso de formación > durante el proceso de formación)	Empates		
Soy capaz de presentar correctamente una sesión.	3	12	10	-1,933	,053
Se transmitir correctamente la información sobre el factor de riesgo que se esta trabajando.	3	14	8	-2,358	,018
Soy capaz de interactuar con el grupo.	4	16	5	-2,066	,039
Se expresar sentimientos y valores que ayuden a integrar en los preconductores comportamientos de seguridad en la conducción.	2	12	11	-2,385	,017
Soy capaz de hacer que los preconductores expresen sentimientos y valores hacia las conductas arriesgadas.	3	15	7	-3,214	,001
Se cerrar una sesión de formación correctamente.	3	17	5	-3,329	,001

**Tabla 1.** Prueba T de Wilcoxon para dos muestras relacionadas

La tabla 1 muestra algunas tendencias interesantes del proceso de autoformación a partir de la autorreflexión del aprendizaje para conseguir cambiar las actitudes de los preconductores:

1. Rechazamos la hipótesis de igualdad de promedios y concluimos que las siguientes competencias comparadas difieren significativamente:

- Transmitir correctamente la información, 14 sujetos se consideran más capaces tras concluir el proceso formativo.
- Interactuar con el grupo, 16 personas se creen más capaces al finalizar la asignatura.
- Expresar sentimientos y valores, 12 personas se consideran más competentes una vez acabada la materia de seguridad vial, aunque destaca el hecho que 11 de los participantes dicen no haber incrementado esta competencia al finalizar el proceso de formación.
- Hacer expresar sentimientos y valores a los alumnos: 15 aspirantes a profesor, aunque destaca el hecho que 7 de los participantes dicen no haber incrementado esta competencia al finalizar el proceso de formación.
- Cerrar una sesión de formación, 17 alumnos se valoran más



competentes al finalizar la asignatura.

2. No se puede rechazar la hipótesis de igualdad de promedios y por tanto se concluye que la competencia "saber presentar una sesión correctamente" no difiere significativamente en situación inicial i final:

- Doce alumnos se consideran más competentes al finalizar la asignatura, pero 10 no han observado ninguna mejora.

#### **5.4. CONCLUSIONES**

Los resultados obtenidos en la investigación reflejan la importancia de diseñar procesos formativos que partan de la autorreflexión de los implicados. En nuestro caso, el éxito de este proceso de autorreflexión recae en su contribución a la reducción de la accidentalidad puesto que hace que el alumno consiga interiorizar los componentes fundamentales de lo que nuestro equipo de investigación entiende que debe integrar un proceso formativo para alcanzar una conducción segura y eficaz.

El autoanálisis competencial integrado en el proceso formativo, permite al alumno reflexionar sobre el grado de consecución de cada competencia y el proceso de aprendizaje que debe seguir para alcanzar el nivel máximo. Le hace ser consciente de lo que ha aprendido, lo que debe aprender y cómo deberá hacerlo.

La autovaloración cuantitativa realizada por los alumnos de sus competencias muestra que aquellas referidas a la adquisición, expresión y gestión de sentimientos y valores personales relacionados con la accidentalidad son los que más debilidades o dificultades presentan.

El proceso de formación muestra que la mayoría de ellos especifican los logros conseguidos en todas las competencias acercándose al nivel máximo competencial deseado, aunque las puntuaciones cuantitativas no superen el 4, en una escala del 1 a 5.

#### **REFERENCIAS**

Blanc, S.; González, N. y TrafiI, L. (2008). L'aplicació, el desenvolupament i l'ús reflexiu de la carpeta d'aprenentatge. *pp. 43 - 59*. En *Carpets d'aprenentatge a l'educació superior: una oportunitat*



per repensar la docència. Servei de Publicacions de la UAB. Barcelona  
Castro Quitor, L. (2001). El portafolio de aprendizaje en la formación de educadores: una herramienta para evidenciar procesos metacognitivos y valorar aprendizajes significativos [en línea]. Disponible en:

[http://www.aulasalud.com/\\_ReferenciaBibliografica/urso00057/ReferenUCADORES.doc](http://www.aulasalud.com/_ReferenciaBibliografica/urso00057/ReferenUCADORES.doc) [Consulta 2007, 26 de noviembre]

Cerioni, M. (1997). Propuestas de evaluación metacognitiva [en línea]. Disponible en:

<http://www.monografias.com/trabajos32/propuestas-evaluacion-metacognitiva/propuestas-evaluacion-metacognitiva.shtml>. [Consulta 2007, 26 de noviembre]

Dirección General de Tráfico (DGT). (2010). Numero anual de víctimas mortales [en línea]. Disponible en:

[http://www.dgt.es/portal/es/seguridad\\_vial/estadistica/accidentes\\_24h](http://www.dgt.es/portal/es/seguridad_vial/estadistica/accidentes_24h) [Consulta 2010, 22 de febrero]

González Tirados, R.M. y González Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. Revista Iberoamericana de Educación. Pp. 1-14 [en línea]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf>. [Consulta 2010, 22 de febrero]

Instituto Universitario de Tráfico y Seguridad Vial (INTRAS) (2008). Programa de Intervención, Sensibilización y Reeducción Vial. Madrid: DGT.

Jariot, M. y Rodríguez, D. (2005). Evaluación y mejora de las competencias del formador vial desde un modelo de cambio de actitudes. Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: investigación e innovación educativa. pp. 963 - 970. Tenerife.

Jariot, M. y Rodríguez, D. (2007). Un model de canvi d'actituds com a base del curs de formació inicial de professors de formació viària. Descripció i avaluació d'una experiència. *Educar* 39, pp. 65-76. Barcelona.

Jariot, M. y Rodríguez, D. (2007). La formación por competencias profesionales. Evaluación y mejora de las competencias del profesor



de formación vial desde un modelo de cambio de actitudes. *Educación XXI*. Num. 10, pp. 107-136. Madrid.

Jariot, M. y Rodríguez, D. (2009). La autoevaluación de competencias profesionales integrada en el proceso formativo. Resultados de una investigación realizada en uno de los grupos del curso para la obtención del certificado de profesor de formación vial. Actas del XIV Congreso de Nacional de Modelos de Investigación Educativa.

Jariot, M. y Rifà, M. (2008). L'avaluació. En: *Carpets d'aprenentatge a l'educació superior: una oportunitat per repensar la docència*. pp. 83 - 112. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Klenowsky, V. (2004). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.

Marcelo, C. (1997). Evaluación y modelos para la formación continua de los formadores [en línea]. Disponible en: <http://prometeo.us.es/recursos/seminario/marcelo.doc>. [Consulta 2010, 22 de febrero]

Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar* 30, pp. 27-76. Barcelona.

Montané, J.; Jariot, M. y Rodríguez, M. (2007). *Actitudes, cambio de actitudes y conducción segura. Un enfoque crítico aplicado a la reducción de los accidentes de tráfico*. Barcelona: Laertes.

OMS (2009). Informe sobre la situación mundial de la seguridad vial. Es hora de pasar a la acción [en línea]. Disponible en: [http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/road\\_safety\\_status/rep](http://www.who.int/violence_injury_prevention/road_safety_status/rep). [Consulta 2010, 22 de febrero]

Servei Català de Trànsit (2010). Dossier de premsa [en línea]. Disponible en: <http://www.gencat.cat/transit/pdf/premsa/0509CDC6d01.pdf>. [Consulta 2010, 22 de febrero]

Soria, J. (2001). Factor Humano. Depende de ti. Revista Tráfico, número 150. pp. 1-3. [en línea]. Disponible en: <http://www.dgt.es/revista/num150/pdf/factorhumano.pdf>. [Consulta 2010, 22 de febrero]



- 
- (1)** El cuestionario autoevaluativo se realizará a partir de la adaptación del Cuestionario Edu Risc para la evaluación de la seguridad integral para centros educativos (Gairín, 2009, 2010). El proceso de adaptación se llevará a cabo durante el año 2010 en el marco del proyecto *"La autoavaluació de la seguretat integral en els centres educatius"*, realizado por miembros del Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO) de la Universitat Autònoma de Barcelona y la Fundació per als Estudis de Prevenció i Seguretat Integral (EPSI). El proyecto cuenta con la financiación del Institut de Seguretat Pública de Catalunya (ISPC), convocatoria 2009 de ayudas económicas para la realización de proyectos de investigación, estudio y análisis sobre seguridad en Cataluña.

[Ver Texto](#)

- 
- (2)** Este trabajo tiene su origen en el "Máster de Recerca en Educació" de la U. Autònoma de Barcelona. Se trata de un trabajo elaborado para el Módulo de Evaluación, Calidad e Innovación del que el autor fue estudiante durante el curso 2009-2009 y los docentes fueron Ferran Ferrer, Joaquín Gairín y José Tejada

[Ver Texto](#)

- 
- (3)** En cualquiera de sus formas legales existentes. Por ejemplo: Fundación, Asociación, Plataforma, Red, etc.

[Ver Texto](#)

- 
- (4)** La formación para desarrollar nuevos proyectos, nuevos servicios o la formación propuesta por órganos inter departamentales y la necesaria para la mejora en la prestación del servicio.

[Ver Texto](#)

- 
- (5)** La formación necesaria para la adaptación al nuevo lugar de trabajo.

[Ver Texto](#)

- 
- (6)** Para completar la información entorno a las competencias correspondientes a cada nivel podéis acceder a <http://www20.gencat.cat/portal/site/actic>

[Ver Texto](#)

---







# Formación Superior y Profesional

## **1. UN MODELO DE FORMACIÓN FLEXIBLE Y POLIVALENTE: LA COOPERACIÓN, AUTONOMÍA Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR**

*Laura Rayón Rumayor*

*Ana M<sup>a</sup> de las Heras Cuenca*

*Yolanda Muñoz Martínez*

*Universidad de Alcalá - Universidad Complutense de Madrid*

### **1.1. UN MARCO CLARIFICADOR Y COMPRENSIVO PARA LOS CAMBIOS METODOLÓGICOS**

Ante el proceso de reforma de las enseñanzas universitarias que nos plantea el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), distintos son los autores que identifican el cambio de metodologías de enseñanza como un factor determinante de los cambios que se proponen, en tanto sabemos que la estructura y organización curricular que implican los nuevos créditos ECTS exigen nuevas formas de trabajar con el alumnado. Se trata de superar la dinámica de la clase de magistral y centrar la atención en el aprendizaje. Esta nueva forma de medida del tiempo de trabajo del estudiante, implica contabilizar lo que éste aprende dentro del aula, pero también fuera de ella. Es evidente, que necesitamos nuevas metodologías frente a las propias de la enseñanza tradicional, ahora requerimos poner a disposición de los alumnos metodologías y estrategias formativas basadas en el aprendizaje autónomo, activo y en equipo.

No obstante, estos argumentos responden a la dimensión técnica de la reforma de las enseñanzas universitarias, que con ser importantes para identificar qué cambios metodológicos son necesarios introducir, en absoluto agotan otras razones y justificaciones que a nuestro entender nos permiten afrontar los cambios en las enseñanzas universitarias desde un marco más clarificador y comprensivo.

Consideramos importante que los docentes universitarios no perdamos de vista que estos nuevos requerimientos vienen justificados por una



serie de razones, planteadas en el informe Tunnig: mejora de los niveles de empleabilidad; transparencia, por tanto, de los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones; y la facilitación del intercambio de estudiantes en el espacio europeo de la enseñanza superior (Angulo, 2008:181). Requerimientos en última instancia que son coherentes con dos demandas fundamentales, derivados de las nuevas necesidades sociales: el aprendizaje a lo largo de la vida, y la creación y gestión del conocimiento.

A nuestro entender aquí está la clave para identificar algunos de los saberes básicos que debemos poner a disposición de los estudiantes en la enseñanza superior, desde la perspectiva del aprendizaje continuo orientado a la creación y gestión del conocimiento. De igual modo que en estas nuevas necesidades sociales reside de los cambios metodológicos y las estrategias formativas consiguientes que seleccionemos como legítimas para que nuestros estudiantes aprendan. Entendemos que satisfacer estas necesidades que acabamos de señalar, implican identificar en las enseñanzas universitarias saberes complejos y generalistas, con un valor adaptativo y polivalente que necesitamos concretar desde una perspectiva pedagógica. Es evidente que las organizaciones de hoy, entre ellas la escuela requiere contar con profesionales capaces de detectar necesidades de formación, creativos en la identificación de los problemas y en su resolución, con actitudes para trabajar en equipo y cooperar, y aprender de un modo autónomo; cuestiones que son fundamentales para que sean capaces de construir, organizar y gestionar el conocimiento a lo largo de la vida.

Las organizaciones están sometidas a procesos de transformación, deudores de cambios en el plano político, económico y cultural, como muy bien ha sabido mostrar Castell (1996, 1997, 1998). Aunque no es este el espacio para entrar en el análisis de los rasgos y dinámicas más sobresalientes que caracterizan nuestra sociedad en los planos señalados, es importante tener en cuenta un de los cambios más relevantes que definen lo que se ha denominado la "sociedad del conocimiento". Un momento socio histórico bautizado como la "era del acceso" a dos activos básicos generadores y sustentadores de las



tramas globalizadas económicas, financieras y culturales: el conocimiento y la información. Activos generadores de riqueza, por ser la base en los nuevos modos de producción. La sociedad del conocimiento es la sociedad del aprendizaje a lo largo de la vida. El empleo, el entretenimiento y el ejercicio de una ciudadanía democrática, ahora, requieren para su disfrute sujetos capaces de aprender en una espiral continua.

Las palabras de Gimeno (2001) son clarificadoras y contundentes cuando nos advierte: "quedar dentro o fuera de la misma, no la constituyen ni la propiedad de los medios o la posesión del capital, ni la fuerza de trabajo, por importantes que sean. Las establece el poder acceder o no al capital intelectual. La economía en red se apoya en la posesión no de bienes raíces, sino en las ideas y estrategias de gestión que saben conjugar esos bienes, en la capacidad de innovación... Interesa no tanto el "tener" como el "poder acceder" que da el "poder saber". Las diferencias entre los que acceden y saben y los que no pueden hacerlo marcan desigualdades mucho más profundas que el tener más o menos bienes de otro tipo" (pag.:65).

Desde estos planteamientos, hemos generado un marco de actuación en una asignatura troncal de la licenciatura de Psicopedagogía, Pedagogía Laboral, cuyo diseño y desarrollo está basado en la implantación de una estructura cooperativa en el aula que busca no sólo satisfacer una serie de objetivos de conocimiento disciplinar, sino trabajar determinadas competencias clave, que potencien una cultura de la cooperación basada en el aprendizaje autónomo, creativo y auto-regulado. Se trata de ir más allá del trabajo en grupo, que suele ser la única respuesta a la clase magistral. Como reconoce Pujolás (2007) no todos los trabajos en equipo que se hacen en la universidad se hacen de forma cooperativa, para este autor una cosa es repartirse el trabajo, y otra muy distinta es cooperar y colaborar en un proyecto común.

Desde estos planteamientos y aspiraciones el cambio significa un replanteamiento no sólo de metodologías, sino redefinir los objetivos y los valores que queramos estén presentes en nuestra docencia.

## **1.2. EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS Y LA**



## **NECESARIA TRANSFORMACIÓN EN PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO**

Como referencia para diseñar y desarrollar una propuesta metodológica coherente con las demandas y saberes expuestos más arriba, hemos elegido el grupo de competencias clave de DeSeco (2002). Coincidimos con Ángulo en que este grupo de competencias se basa en un enfoque funcional que aspira a satisfacer las demandas de la vida cotidiana de nuestros alumnos, y que incluye aspectos cognitivos pero también el aprendizaje de lo social (2009:183), aspectos fundamentales e intrínsecamente implicados con la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida orientado a la creación y gestión del conocimiento.

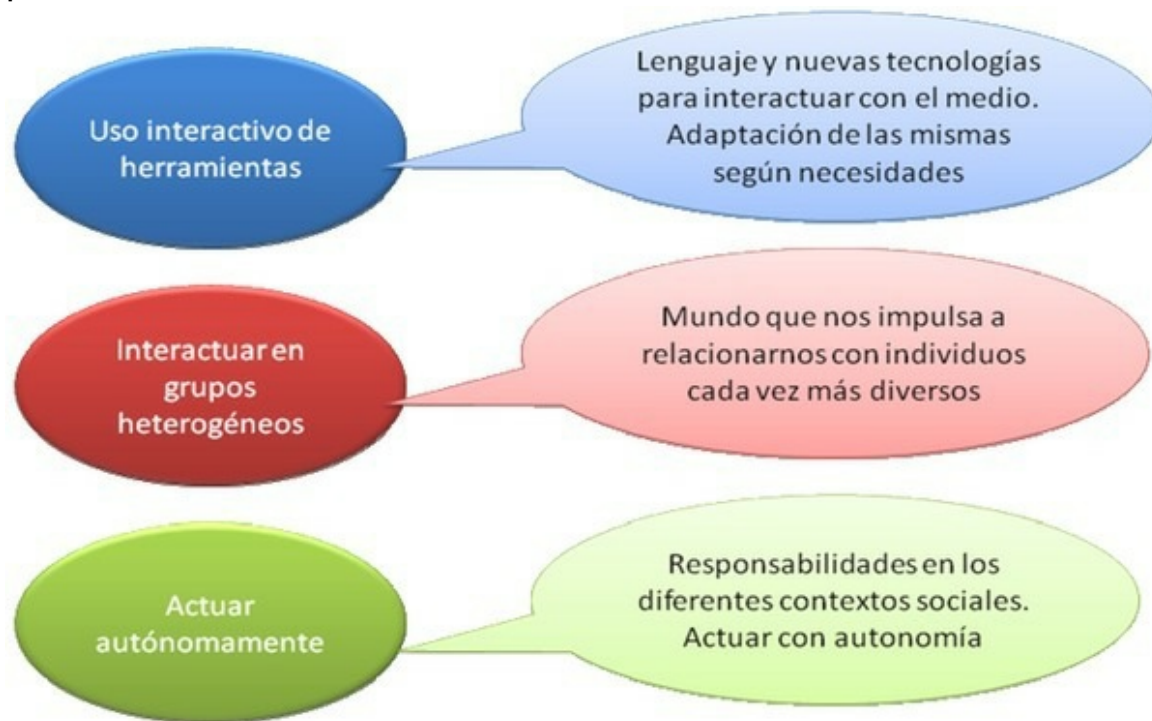
Entendemos que la formación de psicopedagogos requiere de un cambio de gramática curricular, que faculte a nuestros estudiantes comprender y afrontar lo educativo como una realidad compleja, incierta e imprevisible, en el que se generan conflictos de valor que requieren algo más que una formación técnica, e interconectada con otras dinámicas y ámbitos -socioculturales, políticos y económicos-.

El valor de este enfoque reside también en que nos permite desterrar el concepto de competencias en términos de resultados de aprendizaje, fácilmente medible y cuantificable. Por el contrario, la propuesta de DeSeCo nos permite adentrarnos e identificar las competencias como "la capacidad de creación y producción autónoma, de conocer, actuar y transformar la realidad que nos rodea, ya sea personal, social, natural o simbólica, a través de un proceso de intercambio y comunicación con los demás y con los contenidos de la cultura (Chomsky). En la misma línea, Pérez Gómez (cit. Angulo 2009:185) entiende que el concepto de competencias se concreta "como habilidad para afrontar demandas externas o desarrollar actividades y proyectos de manera satisfactoria en contextos complejos, implica dimensiones cognitivas o no cognitivas: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones".

Tomando como referencia las dos grandes demandas sociales señaladas en el apartado anterior (aprendizaje para toda la vida y la



creación y gestión de conocimiento) propias de los profesionales de la era de la información, y el perfil de profesional reflexivo del psicopedagogo, tomamos como referencia los tres grupos de competencias de DeSeCo como marco que inspira una serie de principios de procedimiento que se entienden como "una formulación más útil para la realización de actividades en la cotidianeidad, más inspiradora de los procesos de enseñanza aprendizaje, más abarcadora del territorio global y complejo de la práctica educativa." Martínez, J.B. (2009:109). Estos principios de procedimiento ofrecen pautas para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que consideramos que no se puede pensar en términos de competencias independientemente de las prácticas educativas como proceso.



Grupos de competencias DeSeCo (2002)

Respecto al grupo de competencias **"Uso interactivo de herramientas"**, nos parece fundamental destacar los siguientes principios de procedimiento:

- Utilización de distintas herramientas digitales para comunicarse y gestionar la información y el conocimiento, en concreto utilizamos la plataforma on-line y el blog de equipo. Estos espacios se usarán para fomentar el diálogo y la discusión como vehículos para comunicar los



hallazgos, ideas, y análisis realizados, así como los propios sentimientos. Estas herramientas han venido a trastocar el valor y la función de la información y el conocimiento, ahora la información puede convertirse en des-información, o por el contrario contribuir a la creación de conocimiento de un modo distribuido y deslocalizado. Por ello, se presta especial cuidado en que los estudiantes reconozcan su responsabilidad en la emisión de información adoptando una actitud crítica con el uso de estas aplicaciones y el valor que las mismas tienen para interaccionar con los compañeros. Se evitará un uso compulsivo e irreflexivo de estas herramientas.

- Utilización de diferentes lenguajes de representación que hacen más efectiva la exposición de los conocimientos y posicionamientos ante los contenidos. En concreto estamos hablando del lenguaje oral, escrito y fotográfico. Animar a los estudiantes a representar el conocimiento con distintos sistemas de representación -el lenguaje clásico, y los relatos fotográficos- favorece la comprensión de los significados. La utilización de distintos lenguajes para representar, organizar y comunicar el conocimiento, nos permite generar espacios de actividad en el que los estudiantes pueden generar procesos cognitivos potentes, en tanto utilizan distintos sistemas de representación para presentar sus ideas (Bautista, 1994; otros autores)

- Desarrollo de la capacidad crítica para la creación y recepción de mensajes en diferentes lenguajes. Esta forma de proceder implica que los estudiantes es importante permite a los estudiantes que generen espacios de discusión que nos permiten enriquecer los conocimientos que los estudiantes van construyendo.

Sobre el grupo de competencias **"Interactuar en grupos heterogéneos"**, valoramos necesario que el estudiante tenga en cuenta las siguientes pautas a la hora de proceder:

- Respeto en la diversidad de opiniones, puntos de vista y discursos que sean expresados por los compañeros, sirviendo para el ejercicio de revisión de las propias creencias. La arbitrariedad será desterrada como forma de proceder.

- Adquisición del compromiso con los compañeros del equipo, en especial en los momentos que se presenten dificultades para algún



miembro. La implicación de los miembros del equipo reside en compartir los conocimientos adquiridos valorando las diferentes visiones y aportaciones de los miembros del equipo como vía para la construcción de conocimientos compartidos (interdependencia positiva).

- El trabajo en equipos heterogéneos implica necesariamente el desarrollo de actitudes en el estudiante orientadas a la promoción de la convivencia. Los alumnos resuelven los conflictos que surgen en su proceso de aprendizaje, expresan sus emociones y los sentimientos que van aflorando a lo largo de la asignatura cuando surgen dificultades, experimentan logros, y se establecen vínculos con los compañeros. El trabajo en ciencias sociales exige al alumno un posicionamiento ante la realidad lo que implica que el alumno tome conciencia de las emociones que va experimentando a lo largo de su proceso de aprendizaje. Hay que tener en cuenta que la creación y gestión del conocimiento no es una tarea aséptica ni neutral, por el contrario exige actitudes en el "ser" y el "estar".

Finalmente, en el grupo de competencias **"Actuar autónomamente"**, valoramos como relevantes los principios de procedimiento que se muestran a continuación:

- Relacionar la teoría y la práctica de modo que los alumnos puedan transitar fácilmente de los planteamientos y conceptos "macro" a realidades concretas y reales, y viceversa. Aunque nos detendremos más abajo en la exposición de las Historias de Vida como estrategia formativa idónea para estimular la reflexión sobre el mundo real, sólo apuntar que este procedimiento de trabajo busca que los estudiantes vayan paulatinamente conquistando cuotas de autonomía intelectual, de modo que los temas o contenidos de la asignatura se conviertan en puntos de vista para aplicar y contrastar su validez en la comprensión de situaciones reales.

- Problematicación del conocimiento mediante la lectura de textos de referencia, su debate y puesta en común en pequeño y gran grupo. Esta forma de proceder es importante también porque la exposición que hace el estudiante de sus ideas se convierte en un momento idóneo para que pueda acceder a puntos de vista y análisis distintos al



suyo, la puerta de entrada para iniciar la comprensión. Es el momento también en el que se genera una retroalimentación significativa para que los contenidos temáticos fundamentales queden clarificados mediante ejemplos, y se generen nuevos interrogantes y relaciones interdisciplinarios.

- Asunción de tareas de un modo autónomo y responsable, individual y colectivamente. Se prestará especial atención a que los estudiantes comprendan que la calidad de su aprendizaje condiciona el aprendizaje del grupo y viceversa. El trabajo en equipo en el aula favorece que podamos estar atentas al grado de compromiso del estudiante con su aprendizaje y con el de sus compañeros de equipo. Condición imprescindible para desarrollar procesos de trabajo cooperativos orientados a la creación y gestión del conocimiento.

- Argumentación y crítica de ideas, planteamientos y acontecimientos, se prestará especial atención a que los alumnos debatan y discutan fundamentando sus ideas, razonándolas y apoyándose en juicios de valor contrastados.

- Concienciación y reflexión sobre los aprendizajes realizados. El diario de aprendizaje, junto con las tutorías individuales y grupales como espacio idóneo para su revisión, será la estrategia formativa que permite explicitar cómo y qué van aprendiendo. Se trata de que los estudiantes y docentes puedan detectar dificultades, obstáculos y aciertos de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **1.3. LA AUTONOMÍA, AUTORREGULACIÓN Y LA COOPERACIÓN EN EL APRENDIZAJE: TRES ESTRATEGIAS FORMATIVAS**

Hemos señalado anteriormente que el éxito en nuestra sociedad reside en que los sujetos sean capaces de aprender a lo largo de toda la vida, lo que les exige saber organizar y gestionar su propio aprendizaje. Esto requiere que los docente seamos capaces de diseñar situaciones de aprendizaje en las cuales el alumnado deba de controlar su propio proceso de aprendizaje, reflexionar y tomar conciencia de sus avances y retrocesos, y solicitar ayuda cuando la necesite; así como poder constatar cuándo está construyendo e integrando conocimiento. La autonomía intelectual y la autorregulación del



proceso de aprendizaje nos indican que debemos poner al estudiante en situación de lo que Uden (2006) denomina monitorizar su aprendizaje: evaluar, preguntar, revisar y evaluar el proceso.

Junto a estos requerimientos, el trabajo en equipo bajo una estructura de cooperación aparece como otro requisito o factor clave para la gestión del conocimiento. La enseñanza superior hay que canalizarla a través de contextos abiertos innovadores que apoyen metodologías de trabajo centradas en el aprendizaje colectivo. Sin embargo, las dinámicas de aprendizaje en la que se ven inmersos los estudiantes de la enseñanza superior suelen primar, a menudo, el éxito individual, en el que compartir y cooperar no es una experiencia que tenga cabida en sus experiencias como aprendices. El resultado individual es lo que se prima, y aunque a veces se compagine con los conocidos "trabajos en grupos", éstos terminan por concretarse en una actividad complementaria a otra más importante, el trabajo individual, cuando no se concreta en rendir cuentas en un examen final o prueba escrita.

No obstante con ser importantes estas condiciones señaladas más arriba en el diseño de nuestro modelo de formación, tenemos que tener en cuenta que el aprendizaje del conocimiento propio de la materia es importante. Centrar nuestra atención en el aprendizaje de determinadas competencias clave, no puede colonizar nuestras propuestas docentes de tal modo que los contenidos científicos queden en un segundo lugar. En este sentido, tenemos que definir unas estrategias que marquen un camino para que los estudiantes puedan interaccionar con el conocimiento para su adquisición significativa, al tiempo que puedan poner en juego saberes más complejos que les permitan el aprendizaje de la cooperación orientando a los estudiantes a una mayor autonomía y autorregulación en su proceso de aprendizaje. Todo ello, como ya hemos señalado, considerado como saberes imprescindibles para que los propios alumnos creen, organicen y gestionen el conocimiento.

Teniendo en cuenta estas cuestiones, hemos diseñado tres grandes estrategias cuyo sentido y concreción práctica exponemos a continuación.

#### ***a) El diario de aprendizaje***



Resulta difícil encontrar o proponer una definición consensuada de lo que es un diario de aprendizaje, dado que diversas son las denominaciones que de manera más o menos clara, pretenden definir lo qué es. En este sentido aparecen acepciones que si no son sinónimas, si entrañan la dificultad de diferenciarse en la práctica (portafolios, diario de aula, bitácora...)

La intención pedagógico-didáctica que se le otorgue a estas estrategias formativa, aportan matizaciones, y rasgos que nos pueden permitir diferenciarlos. Es evidente que en función de las intenciones que informen las propuestas docentes, la cualidad del aprendizaje que consideremos más valiosa trabajar con nuestros alumnos, y los procedimientos que arbitremos para tal fin, otorgarán a estas herramientas matizaciones y significados diferentes en la experiencia de los estudiantes.

Lo que sí queda claro es que todos los autores, con matices y referentes teóricos diferentes, coinciden en considerar al portafolios, diario de aula, bitácora y diario de aprendizaje como unas estrategias orientadas a la evaluación del proceso de aprendizaje. No obstante, Cabrerías y Borrás, entienden que el diario de aprendizaje es algo más que la recopilación de trabajos, actividades, y opiniones del estudiante. Destacan el valor que esta herramienta tiene para la autoevaluación del alumno, otorgándole una función formativa en tanto permite a éste ir recogiendo reflexiones, análisis e ideas personales, no sólo respecto a qué está aprendiendo, sino a cómo lo está realizando. Para nosotras es de especial interés la función que el diario de aprendizaje tiene, por tanto, como estrategia idónea para la metacognición, la puerta de entrada para que se lleve a cabo una verdadera autorregulación del aprendizaje.

Para Brocbank y McGill (2002:121) el diario tiene una función similar, el permitir que la evaluación se realice de un modo reflexivo, orientada a dar fe de la relación entre el aprendizaje que el estudiante va realizando y el progreso del mismo. Para estos autores es importante distinguir entre diario de aprendizaje y carpeta personal de aprendizaje. Distinción para nosotras acertadas, en tanto la carpeta personal se convierte en un documento público donde el alumno



recopila actividades, resultados, materiales de trabajo, ensayos... Pero, es en esta carpeta en donde cabe el registro fundamental para ellas: el diario de aprendizaje. Este registro lo conciben como autoinforme que realiza el aprendiz en forma de documento reflexivo que tiene que recoger el diálogo interno (personal) y el diálogo con los otros. Tiene un claro matiz confidencialidad, de valor personal e íntimo del documento.

Para McKernan (2001:108) el diario puede tener más de un propósito, de tal suerte que lo podemos utilizar para fomentar la descripción, la interpretación, la reflexión y la evaluación tanto parte del profesorado como por parte del alumno. Este autor destaca la valía de este registro al entender que ayuda al estudiante a incrementar las destrezas de escritura, pensamiento y comunicación. Estamos de acuerdo que este tipo de estrategia ayuda al estudiante a desarrollar ideas y a mejorarlas, así como comunicarlas de un modo serio y riguroso. Y coincide con los autores citados más arriba en que implica asumir una postura reflexiva no sólo sobre los acontecimientos, sino sobre el proceso de aprendizaje en el aula y en solitario. En el cuadro siguiente, adaptando el planteamiento de McKernan, exponemos las dimensiones que a nuestro entender deben guiar la elaboración del diario de aprendizaje.



MI EXPERIENCIA PERSONAL			
Actividades realizadas	Aspectos positivos	Aspectos problemáticos	Observaciones -Qué he aprendido -Qué me ha llamado la atención -Qué he sentido -Qué implicaciones tiene en la práctica -En mi vida -En mi trabajo -En la sociedad -Cómo lo valoro
LECTURA INDIVIDUAL			
TRABAJO EN EQUIPO			
GRAN GRUPO			

### Dimensiones del Diario de aprendizaje

Para nosotras, la diferencia fundamental entre el diario de aprendizaje y el portafolio o carpeta de aprendizaje, está en la amplitud y plasmación de la complejidad del aprendizaje realizado, en términos de proceso y resultado final. El portafolio o carpeta de aprendizaje puede concretarse en una mera recopilación de actividades y evidencias de aprendizaje, y sin restar importancia a esta herramienta de trabajo, consideramos que se corre el peligro de concretarse en un mero repositorio.

La elaboración del diario de aprendizaje tal y cómo la entendemos en nuestra propuesta docente tiene la virtud de poner al estudiante en situación de que se detenga a observar e interpretar qué está aprendiendo. El trabajo en equipo y las destrezas y capacidades cognitivas que experimenta, el conocimiento y los marcos interpretativos que va generando conjuntamente con los otros, las dificultades y logros que van consiguiendo, así como los sentimientos que todo ello le suscita, es el contenido que conforma este potente registro de la experiencia personal e intransferible de aprender.

Así se expresa una alumna en la evaluación final, en el curso académico 2008-09 al respecto:



"Recopilar ideas y elaborar un documento personal, donde conviven sentimientos, conceptos, ideas, metodología, reflexiones personales, así como las grupales. Es reflexionar sobre lo que hemos aprendido y lo que ha significado cada sesión para nosotros, por lo que ningún diario va a ser igual, a pesar de que los componentes del mismo grupo aparentemente hayamos vivido la misma situación, cada uno la vivirá de una manera diferente" (Sesión de Autoevaluación, junio 2009)

### ***b) Los relatos de vida***

Los relatos de vida en nuestra propuesta docente se convierten en una experiencia de aprendizaje que, tras tres años de implantación, se ha revelado como una estrategia relevante para que los estudiantes puedan establecer una relación reflexiva y dialógica entre la teoría y la práctica. Una de las dificultades más evidentes en la enseñanza es generar procesos de aprendizaje que permitan que el conocimiento académico se convierta en herramienta para explorar, analizar e intervenir en la realidad de un modo reflexivo y crítico.

La "utilidad" cognitiva y social del conocimiento requiere de los estudiantes una construcción de significados desde sus conocimientos previos y experiencias, que puestos en relación con un campo disciplinar concreto, se conviertan en la base para generar nuevos conocimientos y marcos interpretativos. Esta metodología de trabajo propia de la perspectiva interpretativa de la ciencia social (Ochoa, 1996) indaga en historias personales que, a través de la reconstrucción de su pasado, sus recuerdos, su experiencia vivida nos van mostrando cómo es la realidad social desde cada una de las voces de los actores sociales. En nuestra propuesta docente, los alumnos en situación de investigadores deberán "pasar del análisis de la historia individual al análisis de la vida social en movimiento, dibujada sobre un objeto social, que tiene una historia" (Ochoa, 1996: 8). Concretamente son trabajadores en activo quienes mediante la técnica de la entrevista facilitan a los estudiantes datos reales y concretos en relación con su trayectoria formativa y laboral de trabajadores en activo, así como con sus actuales condiciones laborales.

Consideramos que los relatos de vida se convierten en una estrategia



de trabajo que permite a los estudiantes explorar la realidad social desde la perspectiva del individuo concreto y real. Es decir, se establece una conexión entre los contenidos "macro" o contenidos teóricos que componen la asignatura, con la realidad "micro" o casos reales que forman el objeto de estudio de los alumnos y alumnas.

De esta forma conseguimos que teoría y práctica se conviertan en un camino de "ida y vuelta" puesto que precisamos recurrir al texto para comprender qué está sucediendo en la sociedad, para indagar sobre las prácticas sociales a través de los entrevistados que nos aportan nuevos espacios de reflexión sobre los contenidos y el conocimiento generado en el aula. En palabras de Ochoa (1996) se trata de una estrategia que pretende "dar un salto, de la reflexión concreta a la reflexión teórica"

Estos relatos de trabajadores nos permiten acercarnos a los diferentes roles que tienen cada uno de nuestros actores en el mundo laboral, y nos permite profundizar en las situaciones o circunstancias que condicionan los acontecimientos que nos presentan con su historia. A modo de relatos cruzados (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, pp. 4) la estrategia permite conocer la realidad socio laboral de primera mano con el estudio de distintos condicionantes, situaciones de partida y evoluciones en su forma de transitar por el sistema educativo y el mercado laboral.

Por tanto, los relatos de vida se presentan como una estrategia de trabajo que pretende que el conocimiento teórico que ponemos a disposición de los estudiantes sea relevante y significativo. Se pretende dar un paso más en el aprendizaje del alumno pues coincidimos con Dewey (2002: 161) en que "los pensamientos son incompletos, son sugerencias y puntos de vista para afrontar situaciones de experiencia. Hasta que se aplican y comprueban en estas situaciones, carecen de una relevancia y una realidad plenas." Por ello, la enseñanza superior necesita que se promuevan experiencias de aprendizaje que "miren" fuera del aula y nos permita utilizar el conocimiento para explorar, describir, analizar e interpretar la realidad.

Unas tareas no exentas de complejidad que en estos años nos ha



permitido evidenciar que los alumnos ponen en marcha destrezas intelectuales potentes para construir conocimiento porque lo utilizan, contrastan y en este camino descrito, lo reconstruyen. Tareas que forman el engranaje de un proceso de trabajo que parte de datos reales que recogen los alumnos a través de los trabajadores, y que son presentado en relación a categorías de análisis que surgen de los contenidos teóricos y las reflexiones surgidas en las sesiones de trabajo en pequeño y gran grupo.



En coherencia con el planteamiento general de la asignatura, esta estrategia de trabajo requiere el planteamiento de unos **objetivos específicos** que sirvan como primera orientación a la tarea y



marquen las pautas en el aprendizaje.

- Describir y analizar los itinerarios formativos y contextos laborales de las personas entrevistadas.
- Comprender y ubicar en la realidad las diferentes formas de transitar en el mercado laboral.
- Observar y reflexionar sobre la importancia de la formación inicial y continua de cada uno de los trabajadores.
- Análisis sobre la influencia del neoliberalismo en diferentes contextos laborales.
- Reflexionar sobre el papel de la escuela en la sociedad española actual, así como las implicaciones de la calidad de la educación en el mundo laboral.
- Interpretar los acontecimientos y datos recogidos por el equipo a partir de los conocimientos adquiridos en el aula para tomar conciencia de la realidad social.

En el proceso de elaboración de relatos de vida, emergen con fuerza evidencias sobre el proceso de trabajo que realiza cada grupo. Se manifiesta el grado de autorregulación de cada alumno y entre los miembros del grupo, se observa mayor progreso en la adquisición de destrezas interpersonales y se termina de evidenciar el procedimiento de trabajo intelectual (metacognitivo) que se está realizando a lo largo del cuatrimestre a la hora de planificar, recoger, extraer y analizar los datos así como en la elaboración de conclusiones. Es el momento de revisar de nuevo ideas o conceptos que no han quedado claros y los procedimientos utilizados. Año tras año vemos cómo los relatos de vida es la piedra angular de la asignatura, puesto que hemos evidenciado la consolidación del trabajo grupal y el rol del alumno en el grupo, lo que a su vez contribuye a solidificar los aprendizajes tanto a nivel grupal como individual.

En cuanto a la forma de proceder, es importante tener en cuenta que el trabajo se ha de reforzar a lo largo de todo el proceso, con el apoyo y supervisión de la docente en las diferentes tareas, y este aspecto se manifiesta con mayor fuerza en la estrategia pues es la tarea que va a



requerir un mayor esfuerzo intelectual, compromiso y corresponsabilidad.

Por lo tanto, el éxito de la estrategia está íntimamente ligado al papel del docente que requiere un alto grado de esfuerzo e implicación pues es quien ha de pautar minuciosamente la tarea desde el principio y "acompañar" al alumnado en un camino no exento de problemas, dudas e incertidumbre. Por ello, se requiere una planificación de la tarea a la que el docente ha de estar atento y que en nuestra experiencia atendemos a cuestiones como las siguientes.

Evidenciar que se está adquiriendo el conocimiento teórico o disciplinar a través del trabajo en los equipos cooperativos y el trabajo individual de las lecturas, es una cuestión fundamental para que la estrategia se desarrolle con éxito. Pretendemos que el alumno tome conciencia de la necesidad de profundizar en los conocimientos teóricos para poder establecer esa conexión entre la teoría y los datos recogidos partiendo de la idea que atienden a una realidad compleja. En resumen, para hacer relatos de vida la primera tarea es "contextualizarlos -los datos- y abordarlos de forma global y multifocal" (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, pp.3)

Otra exigencia de la estrategia es que en el aula se hayan puesto en marcha habilidades cooperativas e interpersonales que, a pesar de estar trabajándose ya en el aula durante semanas, se ha de prestar atención y reforzar estas cuestiones por el alto grado de compromiso y esfuerzo intelectual que implica los relatos de vida. Por ello, consideramos necesario dedicar unas sesiones previas a la recogida de datos para trabajar las siguientes cuestiones que consideramos imprescindibles para dotar de sentido a la estrategia:

- Formación en la estrategia cooperativa que guía la tarea, en nuestro caso "El grupo de investigación" **(1)** 1.
- Formar metodológicamente sobre la investigación de relatos de vida **(2)** .

Pautar el trabajo para que conseguir los objetivos de aprendizaje requiere ser concreto en cada uno de los requisitos que se necesitan

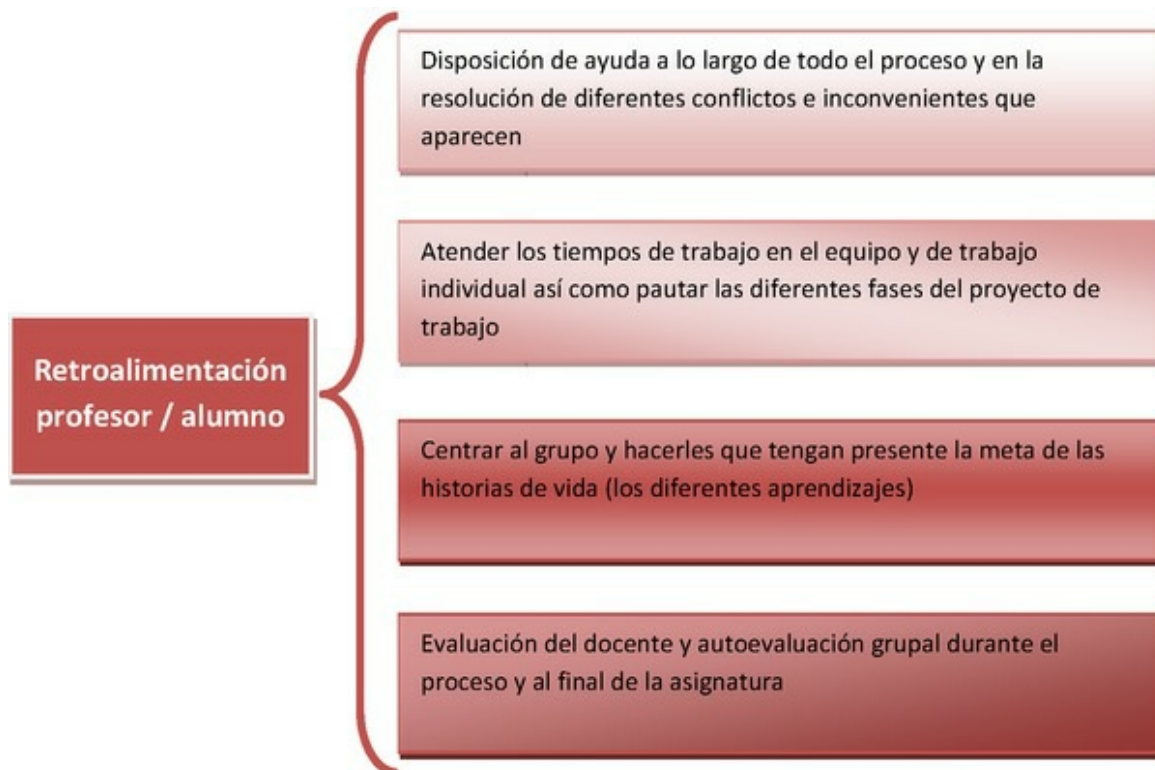


para el éxito de todas las tareas que hay que desempeñar. Decidimos concretar cada una de las tareas a llevar a cabo en "la guía de trabajo de relatos de vida" que orienta en las diferentes tareas que han de realizar como "equipo de investigadores".

El proceso de análisis e interpretación de los datos se caracteriza por su riqueza en las múltiples interpretaciones que surgen cuando los alumnos se proponen comprender y describir la realidad, por lo que el conocimiento aportado a través de los textos cobra sentido y significado para los alumnos en la construcción de su "mirada" a la realidad. La tarea consiste, por tanto, que a través de los datos recogidos los alumnos pongan "especial énfasis en el análisis y construcción de modelos o ejemplos, donde el contexto, la idiosincrasia de los participantes, la historia personal, etc. juegan un papel fundamental a la hora de describir y analizar" (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, pp.3). Esta construcción de modelos irá guiada por el conocimiento científico de la materia que es contrastado con la realidad que muestran los trabajadores en sus discursos. Todo este proceso debe de concretarse en un informe final de relatos de vida, como un producto de aprendizaje que debe evidenciar la creación y gestión del conocimiento disponible.

Por la complejidad de la tarea, hemos constatado estos años que el **compromiso docente** es esencial para el éxito del aprendizaje del alumnado por lo que se oferta tiempo de trabajo en el aula para el trabajo en equipo, y se dispone de tiempo fuera del aula en los casos que los alumnos lo soliciten o la docente considere su necesidad. En rasgos generales el trabajo docente lo concretamos en las siguientes actuaciones.





Los resultados de estos años de trabajo nos han mostrado cómo los relatos de vida es una estrategia de trabajo que potencia la adquisición de las ya señaladas anteriormente competencias de DeSeCo en estudios relacionados con ciencias sociales y, en concreto, las competencias profesionales para la formación de psicopedagogos.

Por un lado, el simple hecho de trabajar cooperativamente hace que el alumnado atienda a una realidad heterogénea; más aún a la hora de realizar las entrevistas cuando el alumno interactúa con los diferentes protagonistas de las historias que les hará sumergirse en contextos muy diferentes, tanto en el terreno laboral como en diferentes trayectorias y ámbitos educativos, y personales.

El uso de espacios digitales, la elaboración del informe final del grupo, la comunicación de los miembros del equipo para tomar decisiones y la realización de las entrevistas abarca gran cantidad de competencias comunicativas, incluso de carácter científico, que son indispensables para el alumnado universitario.

El carácter investigador de la actividad exige de los estudiantes competencias como la autonomía y autorregulación de los aprendizajes: la toma de decisiones en los procedimientos utilizados, dilucidar qué información es la relevante, cómo organizarla, y cómo



interpretarla, son competencias necesarias, pero de difícil adquisición para algunos alumnos que con más predisposición a tareas tradicionales de memorización, o a la realización de trabajos en grupo donde el resultado se orienta a la recogida y exposición de información y no tanto a la construcción de conocimiento, tienen dificultades para llevar a cabo las tareas propias del *Grupo de Investigación*.

Entendemos los relatos de vida como un proceso de trabajo que requiere la intervención de destrezas de carácter intelectual y habilidades interpersonales que ponen en relación teoría y práctica para comprender cómo es la realidad sociocultural, educativa, ideológica, económica y política que acontece en nuestra sociedad, y qué condicionantes guían el curso de los acontecimientos. Estas cuestiones son reconocidas por los alumnos en las tutorías y sesiones de autoevaluación, cuando ellos mismos ponen de manifiesto que esta estrategia formativa es el engranaje de todos los aprendizajes y vivencias que pueden experimentar a lo largo de los procesos:

"Esta actividad es como si viéramos en la vida real, en los sujetos entrevistados toda la teoría trabajada. De esta manera, para mí ha sido importantísima esta actividad puesto que me ha ayudado a comprender las ideas de los textos, a darles forma y a seguir reflexionando para elaborar mi diario". (Sesión de autoevaluación, junio de 2009).

"Este trabajo ha supuesto para mí poner sobre el tapete todos los conocimientos expuestos en el aula y realizar un análisis crítico, a partir de ellos, de realidades sociales actuales, competencia que hasta este momento no había tenido en mi vida". (Sesión de autoevaluación, junio de 2009)

Por último debemos señalar que otro importante aprendizaje que aporta la estrategia es que permite a los estudiantes el aprendizaje social que se pone de manifiesto al final de la asignatura, no sólo por el desarrollo de las destrezas interpersonales que implica el realizar trabajo en equipos cooperativos, sino que la estrategia requiere sensibilización para detectar la diversidad de situaciones socio laborales de los actores sociales. Conocer e identificar las situaciones



de desigualdad e injusticia en las que están inmersos los trabajadores nos permite conseguir que el conocimiento se ponga al servicio del desarrollo de actitudes críticas y de la concienciación social; y así lo muestra uno de nuestros alumnos:

"Pero no solo con esta actividad he consolidado mis aprendizajes, sino que además me ha servido para concienciarme de las diferentes situaciones laborales que existen en la actualidad en nuestro mercado laboral." (Sesión de autoevaluación, junio de 2009).

### ***c) La fotografía: la imagen como acción y práctica social***

La idea del uso de la imagen para conocer la realidad es una idea comúnmente aceptada y que está instalada en la cotidianeidad de nuestras vidas. Los ciudadanos ejercemos un papel como "consumidores" de imágenes a través de diferentes medios. Los medios de comunicación hacen un uso estratégico de la imagen para apoyar sus discursos y mostrar sus planteamientos a la hora de describir la realidad y convencer a la ciudadanía sobre la interpretación de realidades y la asimilación de valores culturales (Ledesma, N., 2009).

En nuestra propuesta de formación nos planteamos que los estudiantes se sientan observadores activos de la realidad en la que viven, al tiempo que emisores críticos de esa realidad. Pretendemos que pasen de ser "consumidores" a creativos "productores" de imágenes con el fin de dar a conocer el análisis e interpretación personal y subjetiva de los contenidos que integran la asignatura, en concreto, de la realidad educativa y socio laboral de nuestros días.

Coincidimos con el análisis que realiza Ardèvol (2009) sobre los diferentes usos de la imagen en el aula, cuando expone que detrás del uso de la cámara hay un potente proceso de aprendizaje que ayuda al desarrollo del pensamiento y de la capacidad de expresión humana. Combinar diferentes lenguajes, en nuestro caso el fotográfico y el texto escrito, permite entender, controlar y articular nuestra experiencia de un modo más profundo y significativo que si utilizáramos sólo un lenguaje de representación. La propuesta es



convertir a nuestros estudiantes en narradores de historias tal y como lo propone Bautista (2010:199), de tal suerte que "las fotografías serán el resultado de la búsqueda de la comprensión por parte del grupo, a través de procesos de desconstrucción, reconceptualización y acción narrativa realizadas por sus miembros, al crear nuevos referentes." Los estudiantes como escrutadores de la realidad, observadores críticos, van construyendo imágenes como una mirada construida, debatida y contrastada. Desde estos planteamientos, los contenidos científicos de la asignatura se convierten en herramientas conceptuales, en marcos interpretativos para apresar la realidad, explicarla y analizarla.

En una primera fase hay que tomar decisiones en torno a qué quieren fotografiar de acuerdo con el conocimiento teórico que se va poniendo a su disposición. Una vez identificado qué quieren representar, en una segunda fase, hay que situarse detrás de la cámara para captar imágenes en las que queden representados aquellas ideas, análisis y planteamientos fundamentales en torno a la realidad socio-laboral actual y sus implicaciones y retos educativos. El estudiante se convierte en un observador crítico, sujeto activo que adopta una posición personal, de tal modo que el objeto de conocimiento se funde en la interacción fecundante entre la teoría y la realidad práctica. En una tercera fase, las fotografías son posteriormente analizadas y comentadas en el equipo de trabajo. La imagen como mirada construida da lugar a una acción y práctica social creativa y autorreflexiva, en donde la negociación entre los contenidos teóricos, los significados personales del estudiante y la realidad social, se convierte en eje vertebrador de los procesos de aprendizaje.

"La representación visual juega un papel muy importante en la negociación de nuestras identidades colectivas y culturales" (Ardèvol, 2009:49), planteamiento que se concreta en nuestra propuesta en la negociación que los estudiantes realizan entre su identidad como aprendices y su identidad como ciudadanos. Coincidimos con la autora citada en que la construcción del conocimiento a través de imágenes cuando se comparten y son analizadas en forma de narraciones, promueven la producción y circulación de saberes colectivos.



Realizar fotografías se convierte también en un ejercicio de aprendizaje de contenidos teóricos vinculados con nuestra experiencia como ciudadanos interesados en comprender e interpretar qué acontece en la sociedad que viven, cuestión que se pone de manifiesto en la última fase de la tarea y que los alumnos han de justificar y compartir con los compañeros de forma escrita en los blogs de equipos.

#### **1.4. A MODO DE CONCLUSIÓN**

Los alumnos, a lo largo de estos tres cursos académicos, valoran el aprendizaje cooperativo como una estructura que consolida y mejora los aprendizajes. Son conscientes que este tipo de metodología les exige un gran compromiso y fuerte ritmo de trabajo, y reconocen que estas dos dimensiones fundamentales del aprendizaje les suscita en los inicios de la asignatura un temor. Temor que como ellos reconocen se va mitigando a medida que van avanzando en su proceso de aprendizaje.

Esta propuesta docente exige una estructuración de las tareas y presentación del contenido científico muy pautado y estructurado en las primeras semanas de trabajo, para que poco a poco los estudiantes vayan adueñándose de los procedimientos y destrezas que se requieren para avanzar en el aprendizaje. Exige convertir el aula en un espacio de intercambio de ideas, donde el conocimiento circula bajo un modelo multidireccional y circular, que rompe con el carácter jerárquico del tradicional modelo docente-discente. Los papeles de emisor y receptor se alternan continuamente en la elaboración de mensajes, ideas y análisis interpretativos de la realidad, de modo que se garantiza una interacción entre los miembros del aula en que la comunicación se convierte en fuente y soporte de unas relaciones ricas, cambiantes y diversificadas.

No obstante, solo nos queda concluir que dependiendo de qué objetivos se formulen en nuestras asignaturas y los fines que alienten la formación que impartimos a nuestros alumnos, van a condicionar el aprendizaje cooperativo, que puede llegar a tecnificarse. Éste puede llegar a convertirse en una herramienta del docente orientada exclusivamente a mejorar las calificaciones del alumnado, a obtener



resultados fácilmente cuantificables, observables y medibles. Se pervertirían las competencias tal y cómo las hemos definido y entendemos, como saberes complejos, que deben concretarse en principios de procedimientos relevantes desde un punto de vista pedagógico e intelectual.

La cuestión esencial que desde aquí reclamamos, porque reconocemos su importancia, es que el aprendizaje cooperativo debe ir orientado a la consecución de unos resultados con entidad educativa. Debe perseguir que el alumno ponga en juego procedimientos intelectuales de identidad y unas destrezas interpersonales basadas en el aprendizaje académico y social.

## **REFERENCIAS**

Angulo, J.F. (2008). La voluntad de la distracción: Las competencias en la universidad. En: Gimeno J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Ardévol, E. (2009). *La búsqueda de una mirada. Antropología visual y cine etnográfico*. Barcelona: UOC.

Bautista, A. (2010). *Desarrollo tecnológico y educación*. Madrid: Fundamentos.

Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid. Morata.

Dewey Y, J. (2002). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata (5ª Edición)

Escribano, A. y Del Valle, A. (coords.)(2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Fernández Sierra y Fernández Larragueta. *Historias y relatos de vida escolar. Utilización y utilidad para la investigación e innovación educativa*. En: Averroes. Red Telemática Educativa de Andalucía.

[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion)

[pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion)

[Ledesma, M.N. \(2009\). Emancipación y Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Formación Inicial del Profesorado. Un análisis desde mi práctica docente universitaria. \*Revista electrónica\*](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion)

*Revista electrónica*



*interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 12, Nº 4. Pp. 39-54.

Martínez Rodríguez, J.B. (2008). La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos. En Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

McKernan, J. (2001). *Investigación - acción y currículum*. Madrid: Morata.

Ochoa Ángel, J. (1996). Las historias de vida: Un balcón para leer lo social. *Revista Razón y Palabra*, Núm. 5. Año 1. Diciembre - enero 1996-97.

OECD. *Definition and Delection of Competencies (DeSeCo) (2002)*, "Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper".

[www.oecd.org/document/17/0,3343,fr\\_2649\\_39263238\\_2669073\\_1\\_1\\_](http://www.oecd.org/document/17/0,3343,fr_2649_39263238_2669073_1_1_)

Slavin, R. (1995): *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

## **2. ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO DEL PROCESO DE BOLONIA**

*María José García San Pedro*

*Universitat Autònoma de Barcelona*

*Departament de Pedagogia Aplicada*

### **2.1. EL ESTUDIO DE CASOS**

El estudio de casos tuvo como objetivo principal conocer y comprender la implantación de la formación y la evaluación por competencias en las universidades españolas. Comenzó en 2005 y se desarrolló hasta abril de 2009. Se organizó en dos períodos: uno que corresponde al estudio exploratorio y el otro en el que se desarrolló el estudio definitivo.

El estudio exploratorio consistió en la selección de los casos entre titulaciones universitarias catalanas que formaron parte de la primera edición del "Pla Pilot de les Universitats Catalanes d'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior" (2004-2005) de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU). Este plan piloto reunió a titulaciones de grado, pregrado y posgrado para monitorizar el proceso de adaptación a los requerimientos de Bolonia. Entre estas



titulaciones se seleccionaron ocho pertenecientes a distintas ramas del ámbito de las ciencias sociales y científico-tecnológicas, de grado y pre-grado. A los responsables de estas titulaciones se les solicitó la posibilidad de participar en el estudio de casos. Finalmente, por diversas razones, esta primera parte del estudio se redujo a cuatro casos.

El segundo período consistió en la extensión del estudio al territorio español a partir de una consulta a 29 expertos. Los expertos representaron distintos ámbitos y procedencia (nacionales, internacionales, formación profesional, catedráticos, asesores de organismos internacionales, agencias de calidad estatal y autonómicas, entre otros). El número de casos ascendió a doce. Las titulaciones que formaron parte del primer período continuaron participando en esta segunda etapa de la investigación permitiendo una visión longitudinal del estudio.

#### **2.1.1. Enfoque, diseño y desarrollo**

Dentro del paradigma de la investigación cualitativa, el estudio de casos desarrollado adopta un enfoque interpretativo Robet Yin (1989). Este posicionamiento enfatiza la comprensión de la experiencia subjetiva y concibe al objeto de estudio desde la reflexión y percepciones de los mismos sujetos implicados. La filosofía hermenéutica como telón de fondo, rescata la riqueza de la reflexión crítica de los sujetos a través de los matices y metáforas del lenguaje expresado.

El diseño es emergente dado que ha tenido que adaptarse a condiciones del contexto y considerar la posibilidad de una ampliación o reducción de los temas de estudio. El desarrollo del estudio desde la perspectiva hermenéutica siguió las orientaciones de Eisenhardt, (1989), Taylor y Bogdan (1987), Pérez Serrano (1994), Maykut y Morehouse (1999), Latorre, Rincón y Arnal, (2003).

#### **2.1.2. Instrumentos de recolección de datos**

La recolección de datos se realizó fundamentalmente a través de entrevistas individuales semiestructuradas, entrevistas grupales y grupos de discusión de estudiantes y de profesores. Este último instrumento se aplicó en la segunda etapa de la investigación. Así



mismo, la información se completó con análisis de documentos facilitados por los informantes.

### **2.1.3. Selección de los casos e informantes clave**

En la primera etapa, como se señaló con anterioridad, la selección de los casos se realizó entre las titulaciones del "Pla Pilot de les Universitats Catalanes d'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior" (2004-2005) de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU), considerando el criterio de representatividad de las áreas y niveles (en esos momentos: estudios de licenciatura y grado).

En la segunda etapa, la consulta a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca) y a expertos de diversos ámbitos. El criterio de diversidad y equilibrio entre las áreas a las que pertenecían las titulaciones también se tuvo en cuenta para determinar los casos que formarían parte del estudio. La muestra final de casos se conformó con 12 titulaciones de 9 universidades diferentes. La Tabla 1 recoge la relación de las titulaciones participantes en el estudio.

<i>Titulaciones</i>	<i>Universidad</i>
Grado en Geografía y ordenación del territorio	Universidad Complutense de Madrid
Grado en Filología y Estudios Ingleses	Universidad de Alcalá de Henares
Grado en Pedagogía	Universidad de Deusto
Licenciatura en Pedagogía	Universitat Autònoma de Barcelona
Grado en Terapia Ocupacional	Universidade da Coruña
Grado en Trabajo Social	Universidad de Alicante
Grado en Gestión y Administración Pública	Universidad de Barcelona
Grado en Ing. Técnica de Telecomunicaciones	Universitat Politècnica de Catalunya
Grado en Biología	Universitat Pompeu Fabra
Grado en Estadística	Universitat Politècnica de Catalunya
Grado en Biología	Universidad Complutense de Madrid
Grado en Biblioteconomía y Documentación	Universitat de Barcelona

**Tabla 1.** Estudio de Casos: relación de titulaciones que participaron en el estudio

La distribución de las áreas queda representada en la Tabla 2:







explicarme de qué modo se ha implementado la formación por competencias en la titulación? ¿Qué dificultades y posibilidades han enfrentado? ¿Qué factores han facilitado la implantación? ¿Qué formación ha recibido el profesorado? ¿Qué innovaciones han surgido del proceso? Cada entrevista se adaptó al entrevistado, según su experiencia y percepciones. Las entrevistas se llevaron a cabo en el lugar de trabajo de cada entrevistado y tuvieron una duración de entre 70 y 100 minutos. Cada una de ellas fue grabada, transcrita literalmente y devuelta al entrevistado solicitando la conformidad con la transcripción.

### **2.1.5. *Tratamiento y análisis de la información***

Dado que el estudio persiguió un interés fundamentalmente exploratorio, una vez codificadas las entrevistas, no se realizó la distinción entre los informantes sino que se trató la información como un todo. En consecuencia, el vaciado consistió en afirmaciones codificadas pero tratadas por unidad de significado a través del programa de análisis cualitativo Atlas.Ti 5.0. Este programa informático permitió la organización completa de los datos obtenidos. El primer paso fue identificar los distintos temas recurrentes, el segundo agrupar esas unidades de significado de acuerdo a conceptos emergentes y más genéricos. Estas "categorías provisionales" agruparon las percepciones de los informantes sobre las competencias, los desarrollos llevados a cabo o el cambio curricular, por ejemplo. Conforme avanzó el análisis se hizo necesario prestar más atención a los matices que se agrupaban bajo cada categoría provisional (Marton & Booth, 1997). Así, se identificaron las características propias de cada subcategoría y los rasgos comunes al grupo. Este proceso supuso varias revisiones críticas y consulta a otros investigadores, como es frecuente en este tipo de investigación educativa (Bowden & Walsh, 2000).

Finalmente, el análisis de datos es un proceso que no se considera acabado, porque hay varias líneas de investigación que se derivan de este estudio. En esta comunicación se ofrecen resultados iniciales vinculados a la percepción del profesorado sobre las estrategias de autoformación que han desarrollado y que han favorecido el cambio en



el modelo formativo y su desarrollo profesional.

## **2.2. INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS**

Con el Proceso de Bolonia se pone en marcha un nuevo modelo docente para el contexto español y para la mayor parte del resto de países miembro del Espacio Europeo de Educación Superior. Este cambio de modelo afecta al diseño y desarrollo curricular para favorecer la movilidad y el reconocimiento de las titulaciones a la vez que modifica las prácticas del profesorado y se requieren nuevas competencias docentes.

Es en este contexto donde tiene lugar el estudio de casos y se observa que, tanto las titulaciones como los profesores a título individual, han promovido o participado en acciones formativas orientadas a desarrollar las nuevas competencias y dar respuesta a las demandas del cambio. En consecuencia, surgen elementos interesantes para reflexionar sobre cómo el Proceso de Bolonia se transforma en espacio de formación y autoformación para el profesorado y los responsables académicos que se encuentran llevando adelante la implantación de los nuevos grados.

La centralidad del estudiante como rasgo distintivo del nuevo modelo universitario ha modificado significativamente los procesos de gestión, desarrollo y evaluación de la calidad de la educación universitaria. Para Kaneko (2008), actual decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Tokio y asesor de la OCDE en materia de gestión educativa, la pregunta por la calidad de la Educación Superior se responde a través de las acciones concretas que una universidad lleva a cabo por sus estudiantes. En esta línea también es válido hacer la extensión y preguntarse por las acciones concretas que la universidad lleva a cabo por la formación de sus profesores para promover su desarrollo profesional y el desarrollo de los estudiantes.

Como punto de partida, consideramos que transformar el lugar de trabajo en espacio formativo es una oportunidad privilegiada para el desarrollo profesional. Como señala Tejada (2007) "la formación en el contexto de trabajo, (...) es superior a cualquier tipo de formación" dado que "las experiencias obtenidas de la acción, de la asunción de responsabilidad real y del enfrentamiento a problemas concretos,



aportan realmente competencias que la mejor enseñanza jamás será capaz de proporcionar" (Levy-Leboyer, 1997: 27 citado por Tejada, 2007: 5).

Siguiendo a este autor, las estrategias de formación pueden clasificarse de acuerdo a tres criterios:

<i>Criterio de clasificación</i>	<i>Orientación de las estrategias formativas</i>
Funciones	Estrategias referidas a la planificación, al desarrollo de la formación y a la evaluación de los aprendizajes, además de las propias de la coordinación, la gestión y la investigación e innovación.
Finalidades	Estrategias relativas al cambio de valores sociales, al desarrollo institucional, a la calidad de la enseñanza a la mejora del aprendizaje, a la capacitación profesional y a la inserción profesional.
Contexto o escenario de actuación	Estrategias referidas al entorno sociolaboral, cultural, al contexto organizativo-institucional y al contexto de aula.

**Tabla 3.** Clasificación de las estrategias de formación según Tejada (2007).

A partir de los criterios señalados en la Tabla 2, según las finalidades y al contexto, encontramos el caso de las estrategias que este autor clasifica como "centro formativo o centro de trabajo como unidad de cambio". Estas estrategias son de índole organizacional y, a modo de ejemplo, entre ellas señala el trabajo colaborativo entre profesores, el conflicto como estrategia para el cambio, la comunicación entre los miembros de la comunidad, el desarrollo organizacional (Tejada, 2007).

Los primeros resultados de esta investigación han permitido identificar cuatro visiones del cambio generadas a partir del nuevo modelo formación universitaria. La tabla recoge las visiones y sus características.

En el contexto del estudio de casos, las titulaciones pueden ser vistas como unidad de cambio. Unidad que tiene que responder a demandas internas y externas, en las cuales sus agentes deben enfrentar nuevos roles y desempeñar nuevas tareas, propias del cambio de modelo de enseñanza aprendizaje y evaluación.

### **2.2.1. Sobre el desarrollo profesional y las acciones formativas: posibilidades y dificultades halladas**

En el contexto de transformación del modelo de aprendizaje universitario, un factor de éxito varias veces señalado en las iniciativas de innovación es el desarrollo de estrategias de formación para el



profesorado (Drummond et al., 1998; Kift, 2002;). Como se planteó en el apartado anterior, las titulaciones pueden ser vistas como unidad de cambio y, en esta línea pueden ser el contexto para favorecer el desarrollo profesional de sus profesores. No obstante, los resultados del estudio de casos señalan como necesario el asumir algunas consideraciones.

El primer desafío se da en relación al cambio conceptual. A lo largo del estudio se ha registrado una clara conciencia de la necesidad de implantar estrategias que capaciten al profesorado y a los responsables académicos a sentirse seguros para enfrentar su tarea. Según los resultados obtenidos, estas estrategias formativas tienen que darse tanto en relación a los aspectos metodológicos y didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje, como también en el liderazgo y la gestión de las nuevas demandas. En este caso, la complejidad no es una abstracción, sino una característica concreta del nuevo escenario en el que se desarrolla la formación universitaria. Por eso conocer el modelo que se implantará, formarse en ello es un punto de partida concreto:

"Yo como jefe de estudios me encuentro un poco desbordado."  
Coordinador, Caso 2.

"Yo si tengo que liderar esto, yo debería ser el primero en tener claras las cosas, como jefe de estudios o me pongo las pilas y me paso hablando contigo tres semanas y me lo acabo de interiorizar o si no me es difícil transmitírselo a los profesores." Coordinador, Caso 2.

Si bien la diferencia entre el contexto de cada titulación puede ser muy amplia, es importante que se lleven a cabo estrategias de formación pero también de sensibilización para asumir el cambio conceptual. La oportunidad de hacer un cambio sustancial en el modelo docente se ve superada, en muchos casos, por la realidad en la que se inserta la titulación: la falta de alumnos, la falta de presupuesto, la falta de infraestructuras...genera el sentimiento de "todo siga igual porque no tenemos capacidad para hacerlo de otra manera".

Otra dificultad bastante frecuente en el estudio es el cambio



generacional y la falta de profesorado acreditado. Las causas de estos dos aspectos son muy variadas y obedecen a distintos motivos, pero la realidad enfrenta a que muchas titulaciones, escasas en recursos humanos, deban gestionar igualmente la puesta en marcha de los nuevos grados. Ambos aspectos pueden verse ejemplificados a través del aporte de este coordinador de uno de los Casos:

La gran pregunta que está de tras de todo esto es: si mejora o no el rendimiento. Hay otro factor es la inseguridad docente o académica "no nos estamos equivocando en el objetivo" y luego hay otra preocupación adicional y es que en esta universidad se nota la infraestructura...hay también una cierta sensación de incomodidad y angustia, pero también hay quien dice que de peores han salido. Me da un poco de miedo que perdamos la oportunidad de hacer un cambio sustancial en los procedimientos docentes porque al final la realidad, la falta de alumnos, la falta de presupuesto, la falta de infraestructuras te indique que tu puedes cambiar lo que quieras pero que todo siga igual porque no tenemos capacidad para hacerlo de otra manera. Tengo dudas e incertidumbre creo que tenemos problemas a acorto y mediano plazo muy graves, el personal que se jubila es un problema que me aterroriza. Coordinador, Caso 11.

Los participantes reconocen un cambio en el paradigma pedagógico, resaltan que se ha pasado de un modelo centrado en la enseñanza a una propuesta centrada en el aprendizaje y en el trabajo de los estudiantes. Esta nueva metodología ha generado cierta ansiedad y crisis y ha afectado la motivación del profesorado. Los coordinadores de las titulaciones y algunos profesores señalan el riesgo de que los profesores puedan regresar a su habitual forma de trabajo. Así lo reconoce uno de los colaboradores en el estudio.

Todo cambio provoca reacciones en mucha parte de la población y se puede volver a la seguridad del modelo anterior...Coordinador, Caso 1.



Aún así, el cambio abre la posibilidad de romper con una tradición de trabajo individual, la adaptación de los planes docentes da aires nuevos a la universidad posibilitando el reciclado en el ejercicio profesional e iniciar un proceso de reconceptualización de las prácticas docentes.

El objetivo sería un poco intentar romper con este trabajo tan compartimentado de asignaturas para trabajar más en grupo. Pero esto está iniciándose... Coordinador, Caso 3.

Intentamos que los planes docentes se adapten a una filosofía más colaborativa, de intercambio... Coordinador, Caso 8.

Una dificultad que emergió entre los estudiantes tiene que ver con desarrollar estrategias para gestionar una nueva forma de trabajo del profesorado. El modelo de enseñanza-aprendizaje que promueve el EEES contempla el trabajo autónomo del estudiante y, en consecuencia, el profesorado debe diseñar actividades que respondan a esa modalidad. La falta de un trabajo coordinado, hace que, en reiteradas ocasiones, a los estudiantes se les superpongan tareas, se efectúen demandas repetitivas que ellos completan de forma mecánica y poco significativa. Los profesores, por su parte, mencionaron, la dificultad de adaptar el sistema de trabajo y de evaluación a las condiciones de trabajo que tienen y a las características de los grupos clase, en ocasiones la dinámica de trabajo diario supera las previsiones en el número de horas invertidas.

En este sentido, el desarrollo de estrategias que favorecen el trabajo colaborativo, la optimización en la gestión del tiempo, el trabajo interdisciplinario son formas concretas que se hallaron en los casos y que dan respuestas a estas dificultades a la vez que pueden favorecer el aprendizaje del estudiante. Los registros que se presentan ofrecen las perspectivas de los estudiantes y de dos profesores.

...yo calculaba que tenía cuatro asignaturas por día. Yo calculaba que por cada asignatura tengo trabajo autónomo y dirigido tienes que dedicar tres o cuatro horas a cada una, si estás ocho en la Universidad y tienes que dedicar cuatro horas en casa, más la



comida, más otras cosas, no te da abasto un día tendría que dar 48 horas para poder trabajar como te piden en el programa que te dan al principio del curso. Es imposible, yo creo que hay un problema importante de gestión. Estudiantes, Grupo de discusión, Caso 10.

...yo por ejemplo tengo una asignatura que pienso que sí que se podría hacer cosas con otra pero no tengo tiempo, ni capacidad para coordinarme mucho más allá que del temario. Profesor, Caso 2.

...son tantas horas...añadiéndole a esto, la plataforma educativa, los correos electrónicos, lo extraño es abrir cada día el ordenador y no encontrarte con mensajes de alumnos que se han encontrado con un problema a las doce y media de la noche en su casa. Ya no es una situación compartimentalizada de las clases, de alguna manera prácticamente cada día debes tener un tiempo para relacionarte con los estudiantes de manera electrónica. Profesor, Caso 8.

La participación en programas de formación vinculados a la mejora e innovación docente y al desarrollo profesional favorece el cambio conceptual en el profesorado. Por ejemplo la investigación de Gibbs & Coffey (2004) desarrollada a gran escala, que implicó al profesorado de 22 universidades del Reino Unido, ha demostrado que el profesorado novel que participó en programas de inserción universitaria y de innovación docente, estuvo más predispuesto a adoptar un enfoque de la enseñanza centrado en el estudiante, mientras que aquellos que no participaron desarrollaron sus prácticas con un enfoque centrado en el profesor, impactando negativamente en el aprendizaje de los estudiantes. En el contexto catalán, el estudio exploratorio también detectó que aquellas titulaciones que habían llevado a cabo estrategias de formación orientadas al desarrollo profesional del profesorado implicado en el Proceso de Bolonia, habían favorecido el cambio cultural y generado un clima favorable a la innovación (García San Pedro 2008, 2009). El estudio de casos también aportó elementos en este sentido. Por ejemplo, cabe destacar que el segundo grupo de discusión que se llevó a cabo con los expertos que



desarrollaban estrategias orientadas a la formación y evaluación por competencias, se centró en detectar las características de las buenas prácticas. El contenido del decálogo de "Buenas prácticas" que se construyó como resultado de la sesión, fue rápidamente acordado y compartido por los asistentes.

Otro modo de promover el desarrollo profesional desde el propio capital innovador de la titulación es a través de consolidar experiencias innovadoras. Estas experiencias se han desarrollado en muchos casos de forma aislada, como iniciativa individual de profesores innovadores. La estrategia de integrarlas en el nuevo modelo ha sido valorada como muy provechosa. Por ejemplo, se han hallado casos en los que la experiencia del portafolio o del aprendizaje basado en problemas se ha hecho extensiva a la titulación. A partir del trabajo en equipo se han ajustado y reutilizado los instrumentos desarrollados en estas iniciativas y los criterios de evaluación acordados, entre otros recursos. Las jornadas de trabajo y formación han sido muy positivas para todo el profesorado y en especial para los protagonistas, quienes se han visto reconocidos en su labor.

Eso es lo que hemos hecho: aprovechar la idea de esa experiencia que ha sido tan buena y extenderla al modelo del nuevo Grado.  
Coordinador, Caso 11.

Un aspecto que interesa identificar, es la utilidad de recoger las experiencias que, en el contexto de la titulación, se puedan calificar de buenas prácticas. Esta estrategia tiene un doble mérito: por un lado sirve como "capital intelectual" de la titulación, como acervo de conocimientos y de experiencias. Por el otro lado, favorece el reconocimiento de los avances en el área, el valor de la experiencia individual o colectiva, y el reconocimiento al esfuerzo personal por llevar adelante el cambio de modelo. En relación a la formación y evaluación por competencias "buenas prácticas" hacen referencia a aquellas actividades formativas centradas en el estudiante, desarrolladas por el profesorado y caracterizadas por haber cumplido eficazmente las metas establecidas en el trabajo de los módulos formativos o de las asignaturas. Desde la experiencia de este estudio,



se considera que contar con sistemas de registro, monitoreo y evaluación de experiencias que sean innovadoras y que puedan ser replicables y sostenibles en el tiempo será un acierto en la consolidación de la evaluación por competencias.

Más allá de las estrategias institucionales o desarrolladas a iniciativa de las titulaciones, los profesores también han desarrollado *estrategias de autoformación*. Se ha encontrado que hay profesores que han desarrollado experiencias innovadoras en las asignaturas. Muchas de estas experiencias, desarrolladas en forma aislada no se han extendido a la titulación, pero permanecen vigentes en el contexto de las asignaturas. Otras, enmarcadas en estrategias colaborativas, han tenido más difusión y se han extendido a otras asignaturas de la titulación. En general, estas experiencias pueden considerarse como estrategias de autoformación llevadas a cabo por los profesores, puesto que favorecen su formación continua, responden a una alta motivación por su propio aprendizaje y favorecen su desarrollo profesional. Ejemplos de estas experiencias son las estancias en el extranjero, la participación en proyectos interuniversitarios, la participación en redes de trabajo colaborativas, la participación en seminarios y sesiones de formación.

Tras el seguimiento longitudinal de los casos se ha podido comprobar que, actualmente, algunas de estas iniciativas, con la implantación de los nuevos grados están caminando en paralelo, en otros casos han sido integradas y su experiencia aprovechada y extendida a los nuevos diseños.

Un factor a considerar entre las posibilidades y dificultades que afectan a las estrategias formativas es el tiempo. Por ejemplo, el equipo que lidera el cambio en el Caso 8 tiene un ritmo de trabajo y coordinación, un liderazgo y una visión que se ven demorados al momento de extender la implantación del modelo formativo a toda la titulación. La expresión "entramos en un pequeño valle" del coordinador de titulación refleja la lentitud y la complejidad de los cambios culturales:

Pero atravesamos valles, por ejemplo empezamos bien en coordinación, pero cuando se hizo el horizonte de cambios, la energía se detiene y entramos en un pequeño valle, pero espero



que lo podamos remontar, por lo menos sí hemos conseguido que el profesorado sea consciente de que hay que coordinarse, de que hay que trabajar. Los cambios culturales son lentos. Eso va a ser lento. Coordinador, Caso 8.

Pero tener los planes de estudio configurados en módulos va a ayudar mucho. Hasta que no asentemos bien los cambios y el profesorado entienda a ver si cogemos otra vez la velocidad, pero bueno estamos obligados por el sistema de acreditación del Ministerio y de manera razonable hay que hacerlo. Coordinador, Caso 8.

Como se registra en la valoración efectuada por el coordinador del Caso 8, el tiempo, como momento de sedimentación de los cambios llevados a cabo, es un factor decisivo para el éxito de las estrategias de formación. El tiempo también afecta a la participación: las voces de los informantes expresaron que ha sido un proceso paulatino que requiere tiempo para poder consolidarse como una nueva forma de trabajo y que han implementado acciones para lograrlo. Así lo refleja la siguiente intervención:

Estamos diseñando estrategias más participativas. Experimentando en este sentido, con distintas características, hay poca experiencia y poca formación, pero hay que ir dando tiempo para avanzar. Coordinadora, Caso 12.

Finalmente existen lagunas que observaron los participantes en relación la formación y los recursos formativos en general. Por ejemplo, en relación al *asesoramiento*, los participantes explican que hace falta formación y actualización sobre las nuevas metodologías de aprendizaje y de evaluación.

Hay pocos profesionales que saben asesorar bien, pero también tenemos poca cultura de ser asesorado, de recibir asesoramiento, la modestia de pensar de que yo puedo no hacerlo bien, de que no me digan una solución, porque no hay una solución única. Profesora, Caso 2.



En general, los informantes consideran que ha faltado asesoramiento de las instancias responsables de cada Universidad y una formación específica para los responsables de las titulaciones. No obstante, reconocen que ha habido iniciativas por parte de algunos Institutos de Ciencias de la Educación o entidades similares.

Ahora el ICE yo creo sí que ha empezado.... Yo creo que lo importante es tener cosas concretas... está bien hacer desarrollos teóricos y hablar de forma genérica del cambio, de lo que representa el nuevo paradigma... del aprendizaje a lo largo de la vida... pero cuando hay que poner en marcha una titulación yo creo que hacen falta cosas concretas y hay una guía de la comisión europea que está muy bien. Y ahora el ICE ha empezado a publicar una serie de fichas... hemos estado hablando y yo les dije que encontraba a faltar, a parte de las cosas concretas, documentos sencillos que puedan ayudar a los profesores. Entonces me comentaron que estaban desarrollando estas fichas, con temas concretos. Creo que el tema y el formato son interesantes. Coordinador, Caso 7.

La *transferencia de la formación* recibida por ejemplo a través de los cursos de aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por proyectos, o metodologías activas, por ejemplo, también se ve afectada o dificultada por factores espaciales, estructurales y por los recursos que disponen para poner en marcha las propuestas de evaluación por competencias. Reconocen que en la Universidad la enseñanza evaluación por competencias será una tarea compleja y que en la mayoría de los casos faltan recursos para desarrollarlos. Aunque se haya avanzado adaptando las metodologías de trabajo y de evaluación se señalan, por ejemplo, la incongruencia entre la ratio de estudiantes y la capacidad de las aulas para trabajar, la falta de espacios para desarrollar clases en pequeños grupos o para aplicar simulaciones.

Difícilmente puedas evaluar si los 50 alumnos tienen capacidad para comunicarse oralmente. Profesor, Caso 3.



Toda la enseñanza interactiva gusta, pero el número es un impedimento para acompañar el proceso de forma personalizada.  
Profesora, Caso 2

A pesar de ello, se han identificado algunos casos donde los grados han ido adaptando la infraestructura a las necesidades que han ido surgiendo. A pesar de ello advierten que será un aspecto en el que se tendrá que poner especial atención en la implementación de los nuevos grados puesto que es un elemento importante que facilita o dificulta la transferencia de la formación recibida en las prácticas docentes.

### **2.3. CONCLUSIONES**

En la presente comunicación se ofrecen resultados iniciales de un estudio de casos desarrollado en doce titulaciones universitarias del Estado Español que se encuentran implantando los nuevos grados. El estudio de casos es parte del Estudio de Campo de la Tesis Doctoral "Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad" dirigida por el Dr. Joaquín Gairín Sallán, que está desarrollando la autora de esta comunicación. Los resultados corresponden a la percepción del profesorado sobre los cambios que conlleva la adaptación de las titulaciones al modelo de formación centrado en el estudiante y las respuestas dadas. Dentro de estas respuestas, se encuentran las estrategias de formación llevadas a cabo por las universidades, las titulaciones y el mismo profesorado para enfrentar las demandas que nacen del cambio de modelo.

A diferencia de otros enfoques el Estudio de Casos, diseñado y desarrollado desde una perspectiva hermenéutica, permite obtener la visión de los participantes sobre sus necesidades de formación y nuevas tareas. Por otra parte, el primer año como contexto de implantación marca un carácter exploratorio a los resultados recogiendo, de esta forma, el significado emergente.

Si bien existen elementos de tipo estructural que afectan al cambio de modelo universitario como es el caso de la reforma de los planes de estudio y de tipo administrativo como es el caso del Suplemento Europeo al Título, es en el contexto *micro* del sistema universitario donde se hace frente también al cambio de modelo. Es en este



contexto donde ha indagado el estudio de casos. En este proceso de cambio se presuponen dos elementos: el compromiso del profesorado de cambiar su modelo de enseñanza orientándolo al estudiante y el compromiso del estudiante para hacerse cargo de su aprendizaje (Sanmamed, 2005).

El primer presupuesto conlleva a indagar en varios aspectos de la carrera docente, entre ellos la formación inicial y permanente. Esta línea de trabajo e investigación iniciada, espera contribuir a profundizar en los aspectos que favorecen el desarrollo del profesorado.

En consecuencia, un aspecto crítico para favorecer el cambio conceptual hacia el enfoque centrado en el estudiante a través de la formación y evaluación por competencias, es considerar el desarrollo de estrategias de formación del profesorado. Estas estrategias, orientadas al desarrollo profesional, generan espacios y tiempos necesarios para la sensibilización hacia el cambio, profundización en el nuevo rol del profesor y su docencia, y de experimentación con nuevas metodologías de enseñanza- aprendizaje.

Los resultados también recogen ejemplos de las distintas estrategias halladas a lo largo del estudio de casos. Se han encontrado estrategias institucionales, desarrolladas por iniciativa de las titulaciones y estrategias de autoformación y se han descrito las posibilidades y dificultades enunciadas por los informantes.

Ha habido casos en los que la formación del profesorado se ha planificado y vinculado al desarrollo profesional de la carrera docente. Esto ha significado para los informantes que la formación esté "reconocida" y sea relevante para la acreditación profesional. La desvalorización de la docencia en pro de la actividad investigadora es un aspecto que ha sido mencionado por los informantes en reiteradas ocasiones a lo largo del estudio exploratorio (García San Pedro 2007, 2009) y de los 12 casos que formaron parte del Estudio de Campo. El cambio de modelo educativo que supone la adaptación de las titulaciones al EEES no puede estar basado en el "voluntarismo" del profesorado. Por ejemplo, muchas de las experiencias de innovación en la formación y evaluación por competencias, que se desarrollaban



en forma aislada, no han tenido repercusión en el contexto de cambio de las titulaciones hacia los nuevos Grados.

Se ha señalado también la necesidad de contemplar el tiempo como variable importante en la transferencia y consolidación de las acciones formativas en las que ha participado el profesorado. Las estructuras, la organización y las condiciones bajo las que se lleva a cabo la docencia, también son factores clave que afectan la transferencia de la formación recibida.

Finalmente, se reconoce la necesidad de analizar estos resultados a la luz de distintos aportes conceptuales. Por otra parte, a la vez que presenta una primera sistematización de los resultados, esta comunicación pretende ser el punto de partida para una reflexión sobre las posibilidades y dificultades de desarrollar propuestas concretas de formación que respondan a las necesidades del profesorado comprometido con el cambio de modelo universitario.

La autora agradece la colaboración de los profesores y responsables académicos de las titulaciones universitarias que han participado en la investigación.

## **REFERENCIAS**

Bowden, J. & Walsh, E. (2000). *Phenomenography*. Melbourne: RMIT.

Eisenhardt, K.M. (1989) Building Theories from Case-Study Research. *Academy of Management Review*, Vol: 14 (4) 532-550.

Gairín, J. (1999). "Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende", en Lorenzo, M. y otros (coord.) *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario, Vol. 1: 47-91.

García San Pedro, M. J. (2008). El EEES como espacio para el desarrollo profesional del profesorado. Aporte desde un enfoque interpretativo. En Gairín, J. y Antúnez, S. (Ed.) *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*, X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (X CIOIE), Barcelona.

García San Pedro, M. J. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*. N. 16 pp. 11-28 Disponible en:



<http://hdl.handle.net/10045/13540> [Último acceso: 19-03-2010].

García San Pedro, M. J. (en curso). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Pedagogia Aplicada.

García San Pedro, M. J. (2007). *Realidad y perspectivas de la formación por competencias en la universidad*. Trabajo de Investigación. Departamento de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2072/8999> [Último acceso: 19-03-2010].

Gibbs, G. y Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87.

González Sanmamed, M. (2005). "Desafíos de la Convergencia Europea: la formación del profesorado universitario". IV Congreso de Formación para el Trabajo. Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación". Zaragoza.

<http://www.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/lin4glez%5B1%5D.pdf>  
[Último acceso: 19-03-2010].

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Kaneko, M. (2008). "Beyond the Politics of Competence. Balancing the Social Claim and the Core of Higher Education." *IMHE 2008 General Conference*, OCDE. Paris, 8-10 de Septiembre de 2008.

Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.

McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2007). *Investigación Educativa*. (5ª edic). Madrid: Pearson Educación.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Pérez Serrano G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e*



*interrogantes I y II*. Madrid: La Muralla.

Sarramona López, J. (1999). La Autoformación en una Sociedad Cognitiva. *RIED: Revista iberoamericana de educación a distancia*, ISSN 1138-2783, Vol. 2, Nº1, 41-60

Tejada Fernández, J. (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socio-profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43/6. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1806Tejada.pdf> [Último acceso: 19-03-2010].

Yin, R.K. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. Applied Social Research Methods Series Volume 5, Sage: London

### **3. UN TALLER DE RECURSOS PENSADO PARA INNOVAR LA DOCENCIA UNIVERSITARIA**

*J. Inazio Marko Juanikorena*

*Lorea Fernandez Olaskoaga*

*Amaia Mendizabal Ituarte*

*Virginia Perez-Sostoa Gaztelu-Urrutia*

*Itziar Rekalde Rodríguez*

*Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea*

#### **3.1. INTRODUCCIÓN**

Los cambios que atraviesa nuestra sociedad, en especial los últimos treinta años marcados por la globalización, la expansión del conocimiento y de las tecnologías de la información y la comunicación, están propiciando transformaciones radicales en todos los campos de nuestra vida. Podemos afirmar que asistimos a una evolución estructural de la sociedad, porque la nuestra es ya una sociedad totalmente distinta a la industrial. Asistimos a cambios estructurales de la sociedad que, entre otras, comporta una transformación de las relaciones sociales, un uso masivo de Internet en las vidas cotidianas, unas conexiones en redes de comunicación, un aumento del consumo de cultura fragmentada e inmediata,... Esta revolución de las tecnologías de la información, como reconoce M. Castells (2002), caracteriza al nuevo orden social como la sociedad en red. Según este mismo autor, de este entramado está surgiendo un nuevo tipo de ciudadano con nuevos hábitos y valores sociales, nuevos intereses y



formas diferentes de sentir, ver y pensar.

Los cambios en la sociedad requieren cambios en la educación que se autoexige ofrecer respuestas educativas a las nuevas necesidades que surgen de la evolución social y multicultural en las sociedades avanzadas. Hoy se requieren nuevas formas de situarse ante una realidad donde lo estable y lo permanente dejan paso a la inestabilidad y la incertidumbre. En consonancia la firma de la Carta Magna de Universidades por parte de rectores de universidades europeas y diez años después, la Declaración de Sorbona en una reunión de ministros de educación de cuatro países europeos (Alemania, Italia, Francia y Reino Unido), supone un comienzo de un proceso de cambio refrendado el 19 de Junio de 1999, por 29 países europeos firmando la Declaración de Bolonia, que ha sido supervisado y mejorado en cumbres posteriores por la totalidad de países que conforman la Unión Europea.

La declaración de Bolonia condujo a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), un ámbito al que se incorporaron países y que serviría de marco de referencia a las reformas educativas que muchos países habrían de iniciar en los primeros años del siglo XXI. Los cambios se suceden bajo las siguientes bases: Reconocimiento de cualificaciones; estructura de titulaciones; sistema de créditos; programas de movilidad; garantía de calidad; aprendizaje permanente. Desde 1999 cada dos años se celebra una Cumbre Ministerial que realiza un balance de los progresos realizados y establece los objetivos para la cumbre siguiente. Se han celebrado las Cumbres Ministeriales de Bolonia 1999, Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005, Londres 2007, Lovaina/Lovaina-la Nueva en 2009, y siempre con el objetivo de conseguir una Educación Superior de calidad en todas las universidades europeas, que esa educación sea igualmente accesible a todos los estudiantes que quieran formarse en ella, sin que su origen social o económico pueda suponer un obstáculo, propiciar la movilidad internacional de los estudiantes, favoreciendo el intercambio de ideas y de experiencias.

Como consecuencia de dichos acuerdos, los cambios de orientación en materia educativa se van produciendo rápidamente hacia modelos



más flexibles, y conllevan cambios culturales (revisiones continuadas de los referentes culturales, formas de ver y pensar las disciplinas, formas de vincularlas, usos de recursos, cambios curriculares,...), cambios políticos y cambios en las prácticas educativas, y todo ello tanto en elementos objetivos como subjetivos.

El EEES implica la instauración de nuevas metodologías docentes, en detrimento de las tradicionales clases magistrales, y el profundizar en el proceso de aprendizaje del estudiante. Los nuevos planes de estudio pondrán relevancia en la adquisición de competencias generales y específicas por parte de los estudiantes. El estudiante pasa a desempeñar un rol activo en su formación, siendo el actor principal en el proceso de su aprendizaje. Debe "aprender a aprender" a través de actividades de resolución de problemas, ejercicios de análisis de casos, trabajo en grupo, prácticas profesionales,... Los docentes tendrán que buscar sistemas de enseñanza para que el alumnado sume a las competencias propias de la disciplina que imparte, otras referidas al mercado de trabajo. Las tutorías académicas deberán facilitar a los alumnos las herramientas y ayuda necesarias para alcanzar con éxito tanto los hitos académicos como los personales y profesionales que la universidad les plantea.

Las Universidades deben procurar planes de estudio, con nuevos métodos docentes y programas de formación innovadores. Tendrán que adaptar sus métodos docentes a la consecución por parte de sus estudiantes de competencias profesionales emprendedoras... Es síntesis estamos asistiendo a un cambio de estructuras en la propia sociedad acompañado a cambios estructurales en el Sistema Educativo.

La Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea es el fruto de una larga hilera de tentativas, prodigadas a lo largo de la historia, para que el País Vasco contara con una universidad que diera respuesta a las múltiples necesidades que afloran en una sociedad dinámica y moderna.

Adquiere su actual carta de naturaleza en 1980, sobre el precedente de la antigua Universidad de Bilbao e inspirándose en la Universidad Vasca de 1936. Adopta un emblema diseñado por Eduardo Chillida e



incorpora al mismo un célebre verso de Iparragirre -Eman ta zabal zazu- que alude a la vocación universal de la cultura vasca. Hoy la UPV/EHU muestra una realidad pujante. Compuesta por más de 50.000 personas, es responsable del 95% de la investigación que se desarrolla en Euskadi y ha generado ya un cuarto de millón de titulados en las más diversas áreas del saber.

Distribuida en tres campus -uno por cada uno de los territorios históricos de la actual Comunidad Autónoma Vasca- que agrupan a 31 facultades y escuelas y donde se imparte la docencia tanto en euskara como en castellano. La UPV/EHU está realizando una contribución decisiva a la realidad del País Vasco, hasta el punto de que éste sería hoy inconcebible sin el aporte diario de esta institución y sin el rico e intenso debate intelectual que se genera a su alrededor.

Euskal Herriko Unibertsitatea, Universidad del País Vasco, viene trabajando en consonancia a las políticas Europeas desde los primeros acuerdos establecidos, y tras un tiempo en el que se dieron charlas informativas, se realizaron debates y también protestas, nuestra Universidad está hoy centrada en:

**1.-** Planificación estratégica del futuro mapa de titulaciones y el posterior diseño de títulos (grados y postgrados) que, una vez aprobados por el Consejo de Gobierno de la UPV-EHU, han sido remitidos a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) para su proceso de verificación, así como en los acuerdos en torno a la implantación del curso de adaptación necesario para que los diplomados que así lo quieran consigan el título de graduado. Comienza a gestionar acuerdos en relación a la coordinación de los títulos, implementa Sistemas de Gestión de Calidad, crea Servicios de Apoyo tanto a los estudiantes como a los docentes...

**2.-** La Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, fiel a su compromiso de servicio a la Sociedad, contribuye asimismo al desarrollo de su entorno socioeconómico. Los grupos de investigación universitarios desarrollan un trabajo de primer nivel participando en diversas convocatorias de proyectos públicas y privadas. Además, nuestra Universidad establece convenios de colaboración con centros



de investigación y contratos con empresas e instituciones para la transferencia de resultados de investigación, la cooperación científica y tecnológica y el establecimiento de alianzas estratégicas en materia de I+D. Los Programa Marco de Investigación, Desarrollo Tecnológico y Demostración, para el periodo 2007-2013, adoptado por el Consejo el 18 de diciembre de 2006, son el principal instrumento europeo de financiación de la I+D y se inscribe en el contexto de la estrategia de Lisboa y del Espacio Europeo de Investigación.

**3.-** Nuestra Universidad está también centrada en la mejora continuada de su docencia. El Vicerrectorado de Innovación Docente de la UPV/EHU, mediante la convocatoria de ayudas para la realización de proyectos de innovación educativa, potencia aquellas iniciativas que el profesorado esté dispuesto a llevar a cabo y que se orienten fundamentalmente a propiciar un aprendizaje más activo y comprometido por parte de los estudiantes. Su objetivo es garantizar procesos de enseñanza cooperativos y dinámicos. Para ello desarrolla programas como:

- **Proyectos de Innovación Educativa (PIE).** Pretende potenciar aquellas iniciativas que el profesorado esté dispuesto a llevar a cabo y que se orienten fundamentalmente a propiciar un aprendizaje más activo y comprometido por parte de los estudiantes. Se busca que los proyectos materialicen y analicen de modo cooperativo distintos aspectos relativos a los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios. Han sido seis las convocatorias promovidas hasta el momento, y todas han tenido una amplia acogida y han generado notables resultados. En las últimas convocatorias se han priorizado los siguientes temas: uso de nuevas metodologías de aprendizaje con los estudiantes; desarrollo de competencias genéricas (comunicación, género, ética, inteligencias emocional, trabajo en equipo,...); impulso del aprendizaje autónomo del alumnado; acción tutorial dirigida al aprendizaje, y evaluación por competencias.

- **BEHATU.** Programa de movilidad para la Innovación Educativa. Con este programa se pretende fomentar la innovación en metodologías docentes a través del conocimiento directo y aplicación de prácticas docentes llevadas a cabo en otras Universidades, estatales o



internacionales, que sean de reconocida referencia en este ámbito. En particular, la convocatoria está dirigida a la formación y transferencia de metodologías de aprendizaje dinámico y cooperativo: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, y estudio de casos. Para ello, se contempla tanto la participación en cursos de formación en una de las citadas metodologías, como las estancias que permitan conocer de manera directa su desarrollo en la práctica del aula. Este comprende tanto el aprendizaje en otras Universidades como la aplicación y transferencia de este aprendizaje a la enseñanza de una asignatura concreta, así como la participación y colaboración en iniciativas posteriores de carácter formativo o de asesoramiento a otros docentes de la UPV/EHU. En definitiva, el fin último de esta iniciativa es ir creando redes colaborativas encaminadas a diseñar, desarrollar en la práctica, evaluar, validar y transferir experiencias en metodologías docentes que fomenten el aprendizaje dinámico y cooperativo.

- **ERAGIN.** Programa de formación de profesorado en metodologías activas de enseñanza, a través de tres talleres de iniciación al:

- Estudio de Casos:* cuyo propósito es el de desarrollar en el docente universitario la habilidad para usar y escribir adecuadamente casos que sean de utilidad en sus disciplinas, diseñando objetivos, preguntas detonantes, y planteando el proceso de aula para generar un interacción de aprendizaje de alto valor. Siguiendo el libro de estilo del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, y conducido por Jorge A. González González.

- Técnicas de aprendizaje cooperativo (AC) y Aprendizaje basado en Proyectos (ABP):* cuyo propósito ha sido el identificar las aportaciones que introduce el AC y el ABP en la formación de titulados universitarios; identificar estrategias concretas de AC y ABP que puedan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de su disciplina y de incorporarla al concepto de créditos ECTS, e iniciar la puesta en práctica de alguna de las estrategias anteriores. La formación ha estado a cargo de Javier Bará y Miguel Valero de la Universidad Politécnica de Catalunya.



*-Aprendizaje basado en Problemas:* cuyo propósito ha sido el capacitar a los participantes para diseñar y utilizar la metodología de resolución de problemas para el diseño e implementación de su asignatura en el Grado. La formación ha estado a cargo de Carles Furió de la Universidad de Valencia.

La universidad, aunque nos parezca difícil de creer, ha ido cambiando y lo que en la actualidad se le pide a ella y a su profesorado, no es sólo que transmita la ciencia sino que la cree (de ahí la necesidad de poner en relación la docencia, la innovación y la investigación), al tiempo que infunda un sentido práctico y profesionalizador a la formación, y que lo haga en contacto con el entorno social, económico y profesional (Zabalza, 2002). El profesorado juega un papel clave en este engranaje, puesto que debemos superar elementos culturales en los que estamos inmersos para poder avanzar hacia una formación universitaria de excelencia: la primacía de la individualidad frente a la coordinación, de la enseñanza frente al aprendizaje, de la investigación frente a la docencia, de la visión especialista frente a la generalista. Estamos ya ante un nuevo concepto de identidad profesional que pone sus cimientos en los aspectos siguientes: a) la reflexión sobre la práctica, b) el trabajo colaborativo y en equipo, que exige traspasar el muro del aula y de mis grupos para acercarnos al del proyecto formativo, c) la orientación al mundo del empleo, que exige la combinación de la visión académica de la realidad con la de la vida profesional en ella; en fin, un enfoque de la enseñanza que tiene como punto de referencia constante el aprendizaje y que exige la organización de los procesos, de modo tal que faciliten y hagan posible conseguir el desarrollo de ciertas competencias, y la recuperación de la dimensión ética de la profesión (Alonso, et. al., 2006).

El taller que presentamos en este proyecto pretende estar en sintonía con el espíritu que la UPV/EHU desea impregnar a todos sus programas y servicios que abordan la innovación educativa, que no es otro que caracterizar al aprendizaje, y por extensión a la enseñanza, de cooperativo y dinámico. Pretende que esta armonía no se pierda por cuestiones burocráticas, y ser referente para los cambios metodológicos que se vayan implementando en nuestro Campus en los



próximos años. Una ayuda para incorporar en el aula una mayor diversidad de metodologías o de formas de plantear el trabajo.

### **3.2. LA PROMOCIÓN DE LA UPV EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO**

La UPV/EHU está implicada tanto con la innovación docente al amparo del nuevo marco de Educación Superior (como se ha recogido en el punto anterior) como con la transformación de su entorno social. Muestra de ello es la apuesta que el Vicerrectorado del Campus de Gipuzkoa lanzó, el 7 de enero de 2010, para realizar un estudio de diseño de un "Taller de Recursos para la docencia universitaria innovadora". Convocatoria financiada a través del Programa de ayudas a la promoción de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento, al cual se le denomina con el nombre de *Ikasmina*, dependiente del Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa, el cual cuenta con una cofinanciación del 50% del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

Este diseño tiene además otra particularidad y es que el diseño se va a implementar en un edificio del Campus de Gipuzkoa que se encuentra en fase de construcción; el *Centro Carlos Santamaría* (CCS). Éste va a ser un edificio donde se van a concentrar importantes recursos comunes para el aprendizaje, la investigación y las actividades complementarias relacionadas con el funcionamiento y la gestión de la Universidad en las áreas de conocimiento de las Ciencias Sociales y Jurídicas, y Humanidades. El CCS va a ser un lugar privilegiado de encuentro para la comunidad universitaria de este campus, además de escenario y motor de importantes cambios en la práctica docente.

En primer lugar, este edificio albergará la Biblioteca del Campus de Gipuzkoa. Las características más significativas de este servicio serán la concentración de fondos bibliográficos y de recursos humanos en un espacio unitario, y la congregación de recursos al servicio del aprendizaje y de la investigación.

Con ello, la biblioteca, además de ofrecer servicios básicos de biblioteca, abrirá la posibilidad de ofertar su servicio a toda la comunidad universitaria de modo eficaz y rápido, ampliar los horarios



de atención y las jornadas de apertura, prever espacios y servicios complementarios, garantizar la presencia de Tecnologías de la Información y la Comunicación, y facilitar espacios habilitados adecuadamente para el trabajo personal y de grupo. Asimismo, el CCS se convertirá en sede de Institutos, Cátedras y otros grupos de investigación principalmente del ámbito de las Ciencias Sociales, Jurídicas y Empresariales. Ofrecerá la posibilidad de concentrar en un edificio los grupos de investigación más relevantes, facilitando las necesarias sinergias y haciendo posible el impulso de la actividad investigadora en unas áreas de conocimiento necesitadas del mismo. Además, algunos nuevos recursos y servicios del Campus se localizarán también en el CCS para dar respuesta a las nuevas necesidades de formación, de mejora y de innovación tanto en la gestión como, sobre todo, en la docencia universitaria.

El Vicedecano de Mejora e Innovación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (FICE) lanzó un correo a todo el PDI de la Facultad con el objetivo de conformar un grupo de trabajo y abordar el diseño de este taller. Desde luego fue una llamada atractiva para cualquier profesional implicado en procesos de enseñanza-aprendizaje, y a él acudimos unas cuantas compañeras que, en palabras de Carr y Kemmis (1988), se nos podría calificar de *activistas de la educación*.

Como es habitual, durante las dos primeras sesiones de trabajo hubo profesores/as que acudieron a "ver en qué consistía esto del taller", cuando ninguno sabía y todos teníamos nuestra propia idea sobre un taller de recursos para la docencia, otros ya habían escrito en torno al tema pero la premura de las fechas de la convocatoria y el copioso trabajo del curso escolar, hacían que rechazaran su implicación. Por tanto, con el paso de las reuniones el grupo se fue naturalmente conformando hasta llegar al número de cinco profesores/as: cuatro del Departamento de Didáctica y Organización escolar y uno de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Las reuniones de trabajo fueron intensivas, aproximadamente durante tres semanas, y las dinámicas que se potenciaron llevaban por objetivo la búsqueda de información, el compartirla en el grupo, el reflexionar en torno a lo que nos exigían y lo que el grupo deseaba, y sobre todo ver, entender



y proyectar la innovación docente desde otra mirada; desde la libertad que nos concede la imaginación; desde la perspectiva de la creación, intentando innovar la propia innovación.

En el grupo se han descrito dos figuras que han sido el coordinador, quien ha desempeñado funciones de dinamizador de los seminarios y la secretaria, quien se ha encargado de elaborar las actas de las sesiones de trabajo.

Los diferentes apartados del proyecto (definición, objetivos, ámbitos de trabajo, fases del diseño, cronograma, modelo de vinculación e interacción con otros servicios, perfil del profesional,...), y que a continuación desarrollamos, se han ido perfilando, construyendo y depurando colaborativamente en sesiones de trabajo bajo la modalidad de Seminario. Esta estrategia nos ha servido para diseñar el producto y también para nuestra propia formación en torno al tema (De Vicente, 1995), dado que la acción reflexiva ha estado continuamente presente desde su dimensión proyectiva (Bolívar, 1995).

### ***3.3. EL DISEÑO DE UN SERVICIO DE DOCENCIA UNIVERSITARIA INNOVADORA***

Este taller, denominado TRIE/HeBET (Taller de recursos para la Innovación de la Docencia) es un servicio abierto a la comunidad educativa que pretende fomentar y prestar ayuda en temas relacionados con la Docencia y la Innovación educativa. En este espacio, que para nosotros debe ser tanto presencial como virtual, gracias a las nuevas tecnologías y a los/as profesionales de la educación, se desarrollarán actividades que impliquen: dinamismo, intercambio, creatividad, diálogo, reflexión, investigación y difusión de los procesos innovadores que se lleven a cabo en la enseñanza y aprendizaje universitarios. Se puede decir que no sólo implica al mundo educativo universitario, sino que surge en un contexto multidisciplinar y abierto, en el que el encuentro, la comunicación y la proyección social son aspectos fundamentales de su funcionamiento. De esta forma, pretende ampliar el impacto de las creaciones de la universidad a toda la comunidad, para que se beneficie de ella y exista una mayor cohesión con las diferentes instituciones que se dedican a la



formación e integración social.

La mejor manera de entender lo que este taller implica es definiendo y explicando sus objetivos:

1. Crear bases de datos de innovación metodológica. La comunidad educativa diversa, amplia y cambiante como es, necesita incorporar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje según se generan nuevas necesidades. Para dar una respuesta adecuada, la Universidad debe disponer de un espacio (virtual) donde acceder a prácticas de metodología activa, para una vez adaptadas, aplicarlas en el aula. Una base de datos en la que la innovación metodológica no sólo implique la utilización de recursos virtuales sino también metodologías para diseñar la docencia presencial inspirada en la cooperación y el dinamismo.
2. Ofrecer apoyo y asesoramiento en el diseño de recursos didácticos. El profesorado se ve obligado a crear nuevos materiales educativos para desarrollar su docencia. La inversión de tiempo y esfuerzo que tiene que desarrollar el docente al diseñar, construir y evaluar las bondades de los nuevos materiales, es un reto que se le presenta al docente y a la propia universidad, pues ésta tiene que ofrecer cauces para que el profesorado construya materiales y recursos educativos de manera activa y colegiada.
3. Fomentar la experimentación de aspectos innovadores en la enseñanza universitaria. Otro de los aspectos fundamentales es la experimentación de nuevas formas de hacer y entender la enseñanza universitaria con el objetivo de apropiarnos de experiencias que han sido efectivas en otros contextos, adaptarlas al medio, y a nuestra forma de ser y de estar en el aula, y experimentarlas.
4. Diseñar un laboratorio de creación de ideas innovadoras. Una universidad de primera línea se caracteriza por desarrollar ideas pioneras en todas las áreas científicas. Este taller debe dar la posibilidad de imaginar distintas formas de hacer en la enseñanza, donde la creatividad y sobre todo la ilusión jueguen un papel crucial. Estas ideas no se construyen en solitario sino de manera colectiva utilizando el diálogo y el contraste como herramientas.
5. Ofrecer orientación para insertar las nuevas tecnologías en el



currículum. La sociedad de la información nos ha engullido y aunque desde la universidad se ofrezcan servicios como el campus virtual, en el que de año en año son más los/as docentes que suben su asignatura al mismo, es necesario que las tecnologías tengan otro tipo de presencia en las aulas, siempre con sentido pedagógico y huyendo de la opresión de las modas.

6. Fomentar iniciativas innovadoras para la docencia en la comunidad educativa y su difusión. El taller debe tomar iniciativa en lo que respecta al apoyo a la docencia, que al fin y al cabo es su objetivo principal, teniendo en cuenta que su labor se ve complementada con otros servicios universitarios y otras instituciones.

7. Colaborar en el desarrollo de investigaciones que prevean las necesidades formativas en el ámbito metodológico del profesorado. El taller posibilita la observación de necesidades y el anticiparse a dar respuesta a necesidades emergentes.

8. Trabajar de forma coordinada con otros Servicios de la universidad compartiendo objetivos en proyectos comunes. En todo momento se busca la coordinación del taller con otros servicios universitarios. De modo que los objetivos se compartan y su consecución se logre de manera colaborativa.

9. Convertir el Taller en punto de encuentro para la interacción de diferentes Instituciones. La Universidad es una empresa abierta -como la propia sociedad- y precisa mantener un vínculo estrecho y permanente con las diferentes instituciones con las que comparte objetivos socioeducativos, de tal manera que esta interacción sea fuente de riqueza y fortalezca los proyectos compartidos.

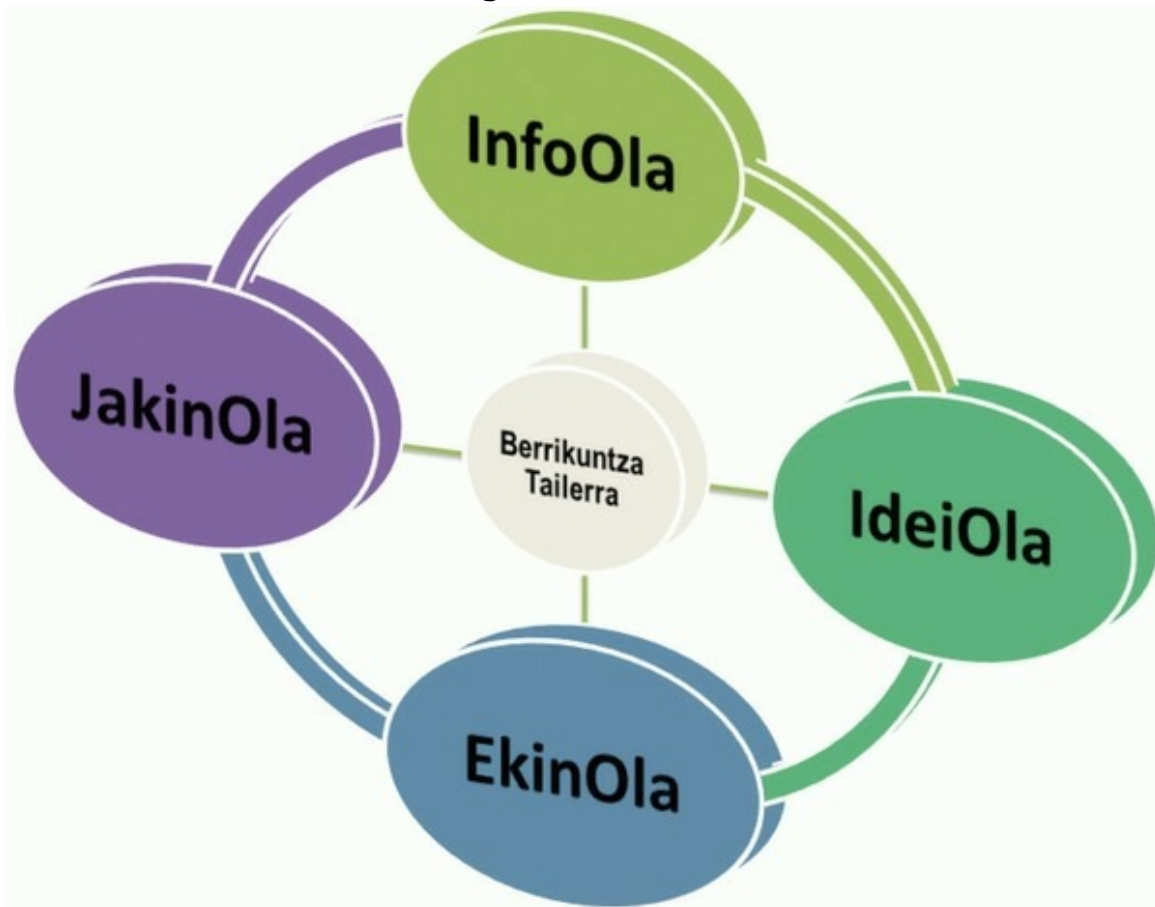
10. Difundir las acciones del taller a la sociedad para proyectar su labor en otras instituciones que se dedican a la formación de profesionales y ciudadanos. Esta difusión puede hacerse a través de distintos formatos y soportes. Entendiendo el Taller como un espacio de promoción de experiencias, intercambio de ideas y reflexiones, creación de materiales y recursos didácticos, investigación,... y un largo etcétera, todo ello debe trascender a la sociedad del conocimiento.

En conclusión podemos decir que el taller de recursos para la docencia



es un Servicio nuevo que tiene que ubicarse dentro del marco de los Servicios de la Universidad y dándose a conocer explorar su potencial. Un espacio donde las futuras generaciones de profesionales e investigadores/as u otros colectivos relacionados con el mundo de la educación puedan acudir en beneficio de su crecimiento personal y profesional. Su valoración será positiva en tanto sirva para el cambio metodológico que exige el EEES.

Todos estos objetivos se recogen en cuatro áreas de actuación, ya que algunos de ellos se agrupan y están relacionados. Matizar que cada área tiene la terminación "Ola" que en euskera podría traducirse como taller y que al mismo tiempo simboliza el movimiento continuo y renovador que provocan las olas en el mar. Es así que concebimos el taller estructurado de la siguiente manera:



1. *IdeiOla*. Este espacio se orienta al laboratorio de creación de ideas. Consideramos que para que surjan ideas el espacio tiene que transmitir comodidad, ser versátil. Un espacio abierto que promueva la comunicación abierta entre profesionales, el intercambio y la



generación de ideas,...

2. *EkinOla*. Es el espacio dedicado a la acción, en el que las experiencias e iniciativas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje y la formación serán los ejes principales. Será un entorno para la creación de prototipos de metodologías aplicadas a la docencia. Este espacio se verá enriquecido por los propios espacios de las facultades donde esos prototipos podrán ser ensayados, reflexionados, en trabajos individuales o en grupos. El taller es el comienzo de una experiencia que luego se trasladará a un aula universitaria, a un centro de formación, a un seminario, etc. A su vez recogerá experiencias provenientes de las aulas para promocionarlas, evaluarlas, registrarlas,...

3. *JakinOla*. Las experiencias que se lleven a cabo, las iniciativas, ideas, etc. pasarán por una fase de reflexión, análisis, discusión y contraste. La sistematización de las experiencias creadas girará en torno a este espacio que se proyectará en la práctica. El taller dispondrá de equipamiento necesario para el trabajo en grupo.

4. *InfoOla*. El taller desarrollará tanto una labor de información sobre referencias en innovación educativa como de difusión de las distintas actividades que se promoverán y desarrollarán dentro del mismo.

### **3.4. FASES DE DESARROLLO DEL PROYECTO**

El Diseño del proyecto consta de 5 fases:

1.- En la primera fase profundizaremos en el proyecto con las aportaciones que desde la revisión bibliográfica haga el grupo de trabajo.

2.- Fase de contraste con el profesorado que haya participado en programas de formación e innovación docente y responsables de Servicios vinculados a la Universidad (UPV/EHU). Para obtener esta información contrastada se llevarán a cabo dos acciones:

- Recogida de opiniones a nivel de expertos universitarios o personas sensibilizadas con la innovación educativa (PIE-s, ERAGIN, BEHATU u otros). La intención es crear un *Focus Group* de unas 10 personas para llegar a contrastar las ideas iniciales con las que partimos el diseño.



- Recogida de opinión institucional; desde las personas que trabajan en los Servicios universitarios, Vicerrectorados, Institutos científicos,... a través de entrevistas individuales.
- Como resultado de este contraste se mejoraría la propuesta inicial. (Propuesta 1).

3. En la tercera fase contrastaremos el proyecto con expertos de Universidades del Estado y con responsables de Centros de Innovación extranjeros. Para ello realizaremos:

- Entrevistas con los expertos y responsables.
- Visitas a centros que sean referentes en creación de recursos para la innovación educativa

4. En una cuarta fase se celebrarán unas Jornadas Abiertas de difusión de la propuesta En dichas jornadas participarán personas relacionadas con la innovación en ámbitos educativos, expertos en formación, nuevas tecnologías aplicadas a la educación etc.

5.- La última fase implica la elaboración final del Diseño del Taller.

El plazo para el desarrollo de las fases se concreta entre los meses de febrero a mayo del 2010.

### **3.5. PERFIL PROFESIONAL DEL RESPONSABLE DEL TALLER**

El perfil del profesional de los responsables sería el de licenciado/a en Pedagogía. Debería ser una persona competente en:

- Innovación educativa.
- Diseño, Desarrollo e Innovación curricular.
- Nuevas tecnologías aplicadas a la educación..
- Formación de profesorado.
- Conocimiento de idiomas.

### **3.6. INTERACCIÓN DEL TALLER CON OTROS SERVICIOS DE LA UPV Y DEL ENTORNO**

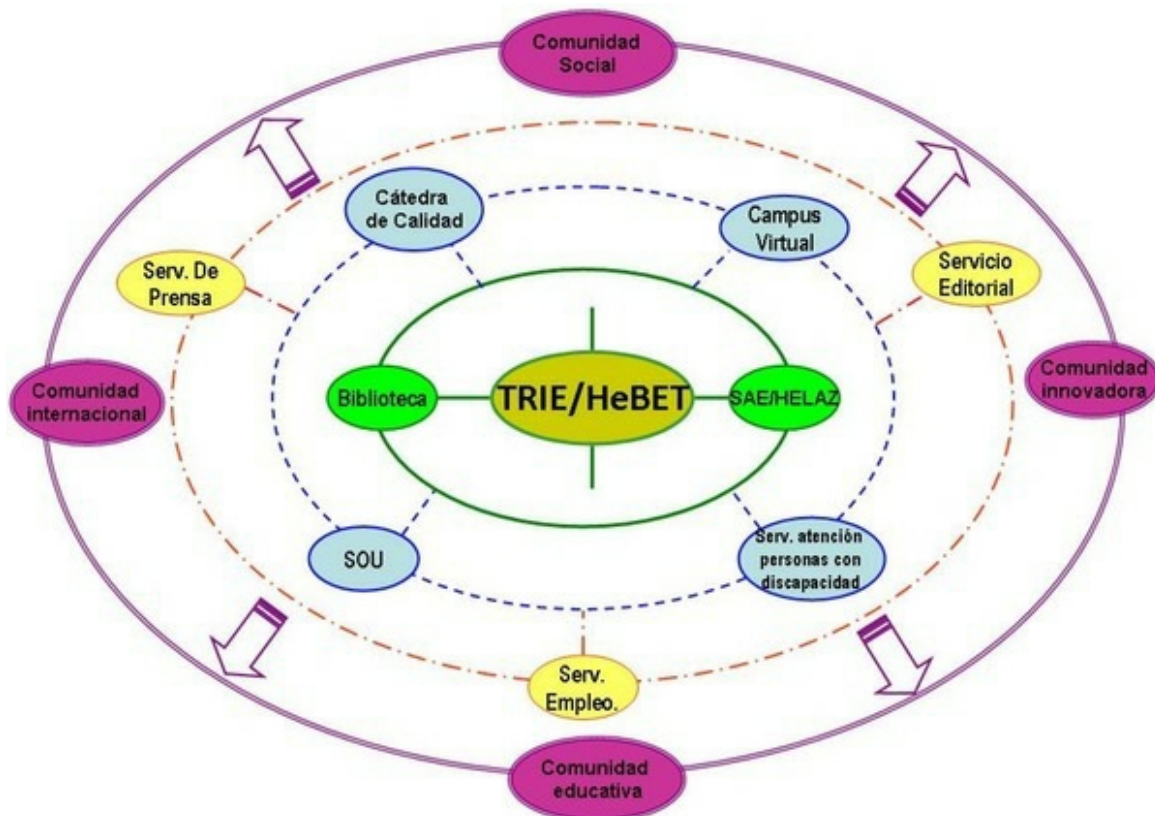
El Taller de Apoyo a la Docencia se relacionaría a diferentes niveles con



los Servicios existentes en la Universidad en el momento actual, manteniendo con algunos como el Servicio de Asesoramiento Educativo (SAE/HELAZ), una colaboración más estrecha. Con otros Servicios mantendría relaciones puntuales en función de las necesidades emergentes.

Entendemos que para ello será clave dibujar las redes de vinculación posibles para delimitar la proyección real del nuevo Servicio por un lado y establecer la complementariedad en red con el resto.

Este es el planteamiento que queremos mostrar en el esquema que presentamos a continuación. En el, moviéndonos a través de las diferentes elipses, dibujamos los diferentes niveles de coordinación y estructuración entre los Servicios que describimos posteriormente.



- Servicio de Asesoramiento Educativo (SAE/HELAZ): Se corresponde con el "Servicio de Apoyo a la docencia" formulado por la LOU. Partimos de la consideración de que es clave la vinculación del Taller con este Servicio. Actualmente en el ámbito de la Formación desarrolla el programa ERAGIN (programa de formación del profesorado en metodologías activas de enseñanza), Cursos de Actualización del profesorado (FOPU) y Formación orientada al profesorado novel. En



relación a la innovación lidera el Programa de movilidad para la Innovación Educativa (Behatu) y los Proyectos de Innovación Educativa (PIE).

Nuestro proyecto se esforzará en trabajar en torno al desarrollo y formación docente e innovación entendiendo el Taller como un espacio para la reflexión, la experimentación, contraste, investigación, e indagación también de los programas liderados por el SAE.

- Biblioteca: El desarrollo actual y las nuevas funciones de las bibliotecas definen un servicio estratégico que facilita el acceso la gestión y el uso de la información en la denominada *sociedad del conocimiento*.

Nuevos centros de recursos que nos conducen en el Proyecto al establecimiento de una red de comunicación estructurada, fluida y constante con relación a los recursos que ofrece y el contacto con sus usuarios.

- Campus Virtual (CV): Se dibuja la red colaborativa en tanto es el servicio de la UPV/EHU que se encarga de gestionar y desarrollar todos los aspectos relativos al aprendizaje y la enseñanza por métodos o procedimiento telemáticos en la Universidad vehiculándose por medio de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en general y de Internet en particular. Se sirve de métodos o procedimientos telemáticos que van desde los modelos presenciales, con el CV como apoyo a los mismos, hasta los modelos no presenciales o totalmente virtuales.

- Servicio de Evaluación Docente. Se observa la interacción con el Taller en relación a la acción de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje teniendo como ejes las bases de la mejora continua.

- Cátedra de Calidad. Las acciones de creación de ideas y apoyo a las iniciativas y experiencias de innovación dirigidas desde el taller reforzarán el proceso de cambio en la acción docente de enseñanza-aprendizaje que se está impulsando dentro de la universidad. Para afianzar estos cambios será necesario integrarlos en la dinámica institucional de las diferentes facultades. Una de las vías de institucionalización de dichos cambios será integrándolos en los



distintos procesos recogidos dentro de los Sistemas de Garantía de Calidad de los centros. Es esta una labor en la que la coordinación con la Catedra de Calidad de la UPV/EHU adquiere un importancia relevante.

- Servicio de atención a las personas con discapacidad. El Taller se vincula con el servicio considerando de manera transversal en todas sus acciones el objetivo de garantizar el principio de igualdad en todas sus prácticas y de lograr una Universidad para todos y todas.

Así mismo y de cara a garantizar su proyección el Taller se relacionaría tal como ha quedado reflejado en la imagen anterior con el Servicio de Prensa de la Universidad de cara a informar y publicitar sus acciones y el Servicio Editorial.

En el último anillo la mirada se focaliza en la proyección y en la vinculación del taller con las comunidades social, educativa, innovadora e internacional con las que se interrelaciona la universidad. Comunidades con las que desde el taller, a través de sus relaciones con instituciones, entes sociales, organizaciones educativas y de formación, redes sociales y agentes de innovación y cambio, se buscará interaccionar para el desarrollo e intercambio de ideas, proyectos y recursos.

### **3.7. LUCES Y SOMBRAS DEL PROCESO**

Podemos concluir el trabajo agrupando las conclusiones en dos grandes bloques; aquel que nos ha servido de acicate para seguir adelante, y ese otro que nos ha dificultado el camino y las propuestas de cambio.

En el primero nos gustaría destacar:

- La riqueza del trabajo en grupo.

- \* Ninguno de nosotros nos hubiéramos aventurado a abordar un proyecto de estas características sin el respaldo, la confianza y el apoyo que nos ofrece un grupo de personas, colegas en este caso, con inquietudes similares en torno a la innovación educativa y con la ilusión que nos concede la libertad de elegir y, por tanto, de implicarnos con lo que nos comprometemos. *Aprendo con y de los demás.*

- \* Los aprendizajes realizados, no son sumativos sino que están



entrelazados y se desarrollan a modo de espiral, de tal manera que podríamos destacar aquellos derivados propiamente del objeto de diseño, los que se derivan de la interacción mantenida entre nosotros/as, y aquellos que propiamente proceden de la dinámica de trabajo. *Aprendo cuando me comprometo y me interesa.*

- La revisión internacional en torno a proyectos similares en otras latitudes. Nos ha ayudado a comparar, valorar y tomar decisiones en relación a lo que tenemos y disfrutamos en la UPV/EHU y lo que deseamos construir en ella en torno a recursos para la docencia innovadora.

En el segundo destacaríamos:

- La premura con la que la convocatoria y el propio diseño del taller se ha de desarrollar. *Las prisas nunca son buenas.*

- La falta de concreción con la que la convocatoria se ha publicado, ha hecho que el grupo de trabajo le costara centrarse en las propias exigencias de la convocatoria. *Nadie sabe nada, o como mucho, se sabe poco.*

## REFERENCIAS

Alonso, J.; Arandia, M.; Martínez, I. y Rekalde, I. (2006). Aplicación de diferentes materiales didácticos de la era de la información, configurados desde una perspectiva comunicativa y su evaluación. En J. Guisasola y T. Nuño (Eds.), *La educación universitaria en tiempos de cambio* (pp. 111-121). Bilbao: Servicio editorial de la UPV/EHU.

Arbonies, A. L. (2009). *La disciplina de la innovación. Rutinas creativas*. Madrid: Diaz de Santos.

Area, M.; Hernández, F. y Sancho, J, M<sup>a</sup>. (2007). *De la biblioteca al centro de recursos para el aprendizaje y la investigación*. Barcelona: Octaedro.

Area, M.; Rodríguez, F. y González, D. (2005). Los centros de recursos para el aprendizaje y la investigación. En Colás, P. y De Pablos, J. (Eds.). *El nuevo espacio europeo de la enseñanza superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe.

Armengol, C. y Gairín, J. (2008). *Estrategias de formación para el*



*cambio organizacional*. Madrid: Wolters Kluwer, S.A.

Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad*. Madrid: Pomares.

Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Narcea.

Bolívar, A. (1995). Reconstrucción. En L. M. Villar Angulo (Coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular* (pp. 237-265). Bilbao: Ediciones Mensajero.

Castells, M. (2002). *La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red*. México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores.

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

Colás P. y De Pablos, J. (Eds.) (2005). *La universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe.

Comisión Europea (2003). *El papel de las universidades en la Europa del Conocimiento*. Bruselas, Comunicación de la Comisión.

De Vicente, P. (1995). La formación del profesorado como práctica reflexiva. En L. M. Villar Angulo (Coord.) *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular* (pp. 53-88). Bilbao: Ediciones Mensajero.

Fernández March, A. (2005). *Nuevas metodologías docentes*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Valencia.

[http://www.upm.es/innovacion/cd/02\\_formacion/talleres/nuevas\\_metc](http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_metc)

Goñi Zabala, J. M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.

Lieberman, A. y Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.

Martínez, D. (2004). *El centro de Recursos para el Aprendizaje CRAI*.



*El nuevo modelo de biblioteca universitaria.* La Laguna: Universidad de La Laguna.

Sancho, J.M. (1997). Innovar, transformar y millorar la pràctica docen a la Universitat: un camí sense final. En VV.AA. *Experiències de millora de la qualitat docent a la OPC* (pp.11-24). Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.

Stoll, L. y Finkl D. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la educación.* Barcelona: Octaedro.

Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Madrid: Narcea.

#### **4. COMUNIDADES DE PRÁCTICA: POSIBILIDADES Y DIFICULTADES EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

*M<sup>a</sup> José Méndez Lois*

*M<sup>a</sup> del Mar Sanjuán Roca*

*Universidad de Santiago de Compostela*

*Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación*

*Dpto. Didáctica y Organización Escolar*

##### **4.1. INTRODUCCIÓN**

La sociedad del conocimiento es una sociedad de aprendizaje y son varios los fenómenos que caracterizan esta situación pues cada vez son más las personas que pueden acceder a niveles educativos superiores, han surgido nuevas ocupaciones intensivas en conocimiento y el aprendizaje se da a lo largo de toda la vida.

Este modelo social ha roto la distinción del ciclo vital tradicional en el que había un tiempo para educarse y aprender y un tiempo, posterior, para aplicar lo aprendido al mundo laboral (Maragall, 2002). Hoy se aprende a lo largo de toda la vida y en todo momento. La complejidad de los problemas actuales exige respuestas holísticas por parte de las personas que aprenden, de las personas que se forman y de las organizaciones.

En la educación de personas adultas distinguimos dos modelos de actuación: el modelo escolar, más tradicional e imperante en la actualidad y el modelo social, que es en el que este trabajo se apoya y el que consideramos más adecuado para llevar a cabo experiencias de



comunidades de práctica en la Universidad.

El modelo escolar, se fundamenta en un sistema meritocrático, discriminatorio, rígido y excluyente; no tiene en cuenta la inclusión de todas las personas, ni el trato igualitario de las mismas; parte de la base que el aprendizaje a lo largo de la vida es algo competitivo e individual. El currículo que ofrece no tiene en cuenta las necesidades sociales; basándose en habilidades instrumentales y académicas que hacen que se identifique con el modelo tradicional de educación obligatoria. El aprendizaje que se tiene en cuenta es el que se desenvuelve en la enseñanza formalizada, es decir, lo que se aprende en el aula. De ahí que no se preste atención ni a otros contextos, ni a las aportaciones, ni a las experiencias previas de las personas. Se parte de lo que las personas no saben, de sus déficits; por lo que el profesorado es considerado como el experto y el alumnado es un mero receptor pasivo de información. Todo lo apuntado supone, por un lado, que no se dé un diálogo igualitario entre alumnado y profesorado y por otro que no se posibilite la participación de las personas en igualdad y logrando que se muestren reacias a participar e interactuar, ya que están convencidas de que no van a conseguir el éxito educativo.

El modelo social, en contraposición al modelo escolar, es la respuesta más acorde para la educación de las personas adultas, ya que a través de él se potencia una educación democrática, igualitaria y participativa. Esta educación se construye a través de las interacciones entre el profesorado y el alumnado, y del alumnado entre sí, partiendo de la idea de que toda persona posee habilidades y competencias. El profesorado aporta sus conocimientos a la clase en un papel de diálogo igualitario con el alumnado, potenciando su participación y aprendiendo de sus aportaciones; por su parte los alumnos/as adoptan una actitud crítica y ofrecen a la clase todas sus experiencias. Desde este modelo se trabaja con el objetivo de transformar el contexto social y mejorar la educación de las personas. Lo que hace que éstas se sientan identificadas, motivadas y con expectativas hacia su formación.

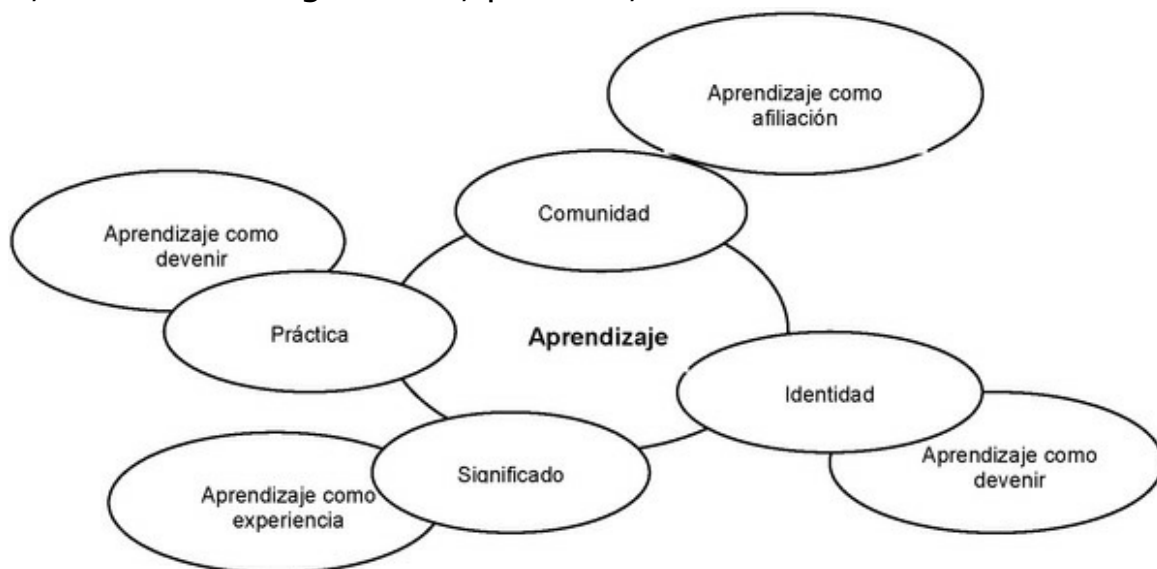
En la Figura 1 se muestran, de modo esquemático, las principales diferencias entre uno y otro modelo de enseñanza.



<b>Escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sólo se aprende en el aula – aprendizaje formal.</li> <li>• Reproductor de la situación de desigualdad social.</li> <li>• Currículo cerrado/ rígido/burocrático</li> <li>• El profesorado es considerado como experto.</li> <li>• Los participantes son meros receptores pasivos de información</li> <li>• Se centra en los déficits</li> </ul>	<b>Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importancia del aprendizaje basado en la experiencia.</li> <li>• Educación para el cambio</li> <li>• Currículo abierto</li> <li>• El profesorado es considerado como mediador en los aprendizajes</li> <li>• Se centra en las personas participantes</li> <li>• Es autónomo</li> <li>• de organización participativa</li> </ul>
----------------	--	---------------	--

**Figura 1.** Características básicas de los modelos de enseñanza escolar y social (Méndez y Zamora, 2004)

Al igual que afirma Wenger (2001: 22) el interés del modelo social de enseñanza reside en el aprendizaje como participación social y esa "no sólo se refiere a los eventos locales de compromiso con ciertas actividades y con determinadas personas, sino también a un proceso de mayor alcance consistente en participar de una manera activa en las prácticas de las comunidades sociales y en construir identidades en relación con esas comunidades". El mismo autor nos habla de los componentes necesarios para caracterizar la participación social como un proceso de aprender y conocer que, tal como se recoge en la figura 2, son cuatro: significado, práctica, comunidad e identidad.



**Figura 2.** Inventario inicial de los componentes de una Teoría Social del aprendizaje (Wenger, 2001: 23)



Así, el *significado* es una manera de hablar de la capacidad individual o colectiva, de vivenciar las experiencias como algo significativo; la *práctica* permite hablar de los recursos históricos y sociales, los marcos de referencias y las perspectivas compartidas para sustentar el compromiso mutuo en la acción; la *comunidad* se refiere a las configuraciones sociales de nuestro entorno y en las que, erróneamente, a menudo se confunde participación con competencia desleal y por último, la *identidad* para referirse al cambio que provoca el aprendizaje en nosotros mismos y como se construye un individuo en relación a su comunidad.

En el nuevo contexto social que nos ha tocado vivir, la sociedad de la información y de la comunicación, donde la información se difunde a gran velocidad, donde las barreras de tiempo y espacio han desaparecido, donde ya no priman los recursos materiales, y lo prioritario son los recursos humanos y de información, la formación es un factor determinante por dos aspectos clave, por un lado, supone poder incorporarse al mercado laboral y, por otro lado, permite poder escapar de situaciones de desigualdad social.

Además a las ventajas formativas debemos unir que la información que se genera, en si misma, carece de importancia si no hay personas que quieran utilizarla para intercambiar y compartir ideas y visiones del mundo que a menudo no están documentadas. Conseguir que las personas expliciten ese tipo de conocimiento es muy difícil y a menudo sólo está presente cuando un grupo se enfrenta a la resolución de un determinado problema, constituyendo lo que Jonassen (2000) denomina entornos de aprendizaje constructivista (EAC) y que otros/as autores/as han dado en llamar comunidades de práctica o de aprendizaje.

Nuestro interés en este trabajo es acercarnos a la aplicabilidad de esta metodología de trabajo grupal dentro del Espacio Europeo de Educación Superior y más concretamente, describir una experiencia, que podríamos considerar "piloto", en la que se utiliza este método de trabajo en la formación del alumnado de último curso de la Licenciatura en Psicopedagogía, lo que nos permitirá ver sus posibilidades e identificar las dificultades y/o los requerimientos que



exige.

#### **4.2. LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**

Somos conscientes de que si en algo se debiera caracterizar la nueva Universidad, según el modelo de Bolonia, no es en la repetición enciclopédica de contenidos prefijados por un equipo docente sino en la consecución, por los discentes, de herramientas para gestionar con eficacia el conocimiento desde una perspectiva comunicativa del aprendizaje, bajo la supervisión de los/as docentes que contribuyen a apoyar las nuevas argumentaciones conectándolas con lo ya consolidado en el corpus científico y destacando las nuevas y originales aportaciones del grupo.

Como afirman Bozu e Imbernon (2009:1) "la misión de la Universidad en los inicios del siglo XXI sigue siendo la difusión del conocimiento científico, considerando que, la creación de comunidades de práctica es un reto necesario a asumir por todos los profesionales de la educación y la formación, dado que a través de ellas se puede, por una parte, transferir y generar nuevo conocimiento y, por otra, lograr mejores prácticas en el campo de la investigación y la docencia".

Dicha forma de trabajo académico quizás no pueda ser considerada una innovación en sentido estricto, pues ya en la Grecia Clásica, Platón y otros filósofos utilizaban el *Ágora* para desarrollar los diálogos de la Academia y, de ese modo, hacer avanzar el conocimiento y conseguir nuevas leyes que fortalecieran sus *polis*; pero sí es una actualización de ese modo de entender el conocimiento humano, durante años bastante aletargado, pues a diferencia de nuestros antepasados debe incorporar todos los puntos de vista sin diferenciación de género, raza, etnia, edad, etc. y además utiliza nuevas y potentes herramientas tecnológicas que hacen posible compartir, casi en tiempo real, nuestra forma de pensar con la de cualquier otra persona del planeta.

Pero, ¿qué entendemos por comunidades de práctica? Son grupos heterogéneos de personas con distintas experiencias vitales y distintos niveles de formación que comparten entre si información, reflexiones, ideas, etc. con el objetivo de desarrollar las capacidades e intercambiar conocimientos entre sus miembros a través del trabajo



en equipo y de forma colaborativa. En palabras de Wenger, McDermott y Snyder (2002) es un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en ese área a través de la interacción continuada.

Según el criterio de análisis que se utilice se puede hablar de diferentes tipologías de comunidades de práctica: según su intencionalidad, podrían estar centradas en la realización de una tarea, centradas en la mejora de una práctica y centradas en la producción de conocimiento (Riel y Polin, 2004, cit. en Gross, 2008); según la proximidad de sus participantes, se podría hablar de comunidades de práctica presenciales o virtuales. Entendiendo, así mismo, la posibilidad de distintas modalidades de comunidades en virtud de las múltiples combinaciones de todas las posibilidades de estas clasificaciones.

Otra pregunta fundamental es ¿Qué tipo de aprendizaje se desarrolla a través de las comunidades de práctica? Sin duda un aprendizaje dialógico, encuadrado en el paradigma comunicativo (Méndez y Zamora, 2004) donde lo que el individuo adquiere a través de la experiencia propia debe ser compartido y debatido para generar un capital intelectual de grupo, en el que se integran las distintas experiencias individuales y esto aporta un valor añadido que sintetiza las consecuciones y consensos que, como dice Carrillo (1996) se desarrolla en un proceso cíclico a través del cual se potencia el desarrollo de los individuos y de las organizaciones.

Se aprende por tanto a través de las interacciones que se establecen con otras personas del grupo que también están aprendiendo. Se aprende a partir de la construcción de las estructuras cognitivas y estas se crean a partir de la interacción del/la aprendiz/a con su entorno, especialmente el inmediato, y con los procesos de aprendizaje.

Todos los procesos de aprendizaje se dan en el marco de un contexto social, donde influye la cultura y la interacción social, los cuales facilitan la interiorización de lo aprendido. Las personas aprenden realmente cuando comparten sus experiencias sobre lo trabajado con



otras personas que se encuentran en situaciones similares. De esta manera el aprendizaje es, primero, un proceso interpersonal que luego se transforma en intrapersonal.

¿Cuál es la herramienta de trabajo por excelencia? Las comunidades de prácticas, desde este enfoque de aprendizaje que destacamos, acostumbran a utilizar el Mapa Conceptual como herramienta básica de trabajo pues permite clarificar relaciones entre nuevos y antiguos conocimientos y fuerza el aprendizaje para exteriorizar estas relaciones. O expresado de otro modo y en palabras de Ausubel (1968) *"Si tuviera que reducir toda la Psicología educativa a un solo principio enunciaría este: El factor más importante que influyen en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente"*.

El aprendizaje comunicativo se caracteriza por los siguientes principios:

- Importancia de la construcción del conocimiento: el fin último del que aprende es transformar el conocimiento que ya posee, añadiéndole nuevo material y reacomodando al que ya posee, que algunas veces se complementará y otras se actualizará.
- Interés en el contenido y atención: el alumnado comprenderá mejor cuanto más envuelto esté en tareas y temas que cautiven su atención. Será labor del profesorado saber cuáles son sus intereses, elaborar el currículo para apoyar y expandir dichos intereses e implicar al alumnado en el proyecto de aprendizaje.
- Libertad responsable: El profesorado deberá potenciar el trabajo autónomo del alumnado y la libertad responsable para conseguir el desarrollo, en el alumnado, de un alto nivel de autonomía a través de las interacciones recíprocas que integren las opiniones de todos/as.
- Cooperación y diálogo igualitario: las relaciones entre el alumnado y entre este y el profesorado son esenciales. Para conseguir un aprendizaje significativo será necesario un clima de cooperación constante, libertad para expresar lo que uno piensa y siente y que en todo momento se tenga en cuenta la opinión de todos/as los



participantes atendiendo a la validez de los argumentos y no en función de las relaciones o posiciones jerárquicas o de poder. La validez de los argumentos vendrá dada por la inteligibilidad de las emisiones, esto es, la comprensividad de su sentido; por la verdad del enunciado; por el reconocimiento de la rectitud de la norma; y, por último, porque no se pone en duda la veracidad de los sujetos implicados.

Por último también debemos destacar que las comunidades de práctica poseen un ciclo con etapas claramente establecidas y que Wenger (1998) sintetizó en cinco, tal como se recoge en la figura 3: potencial, unión actividad, dispersión y recuerdo.



**Figura 3.** Fases del desarrollo de las comunidades de práctica (Adaptado de Wenger, 1998)

Cuando las personas deciden emprender una comunidad de práctica se encuentran en la denominada fase de *potencial* ya que se enfrentan a situaciones individuales pero no tienen el beneficio de compartir las prácticas. Pasan tras un período de organización a la fase de *unión* en la que se pone en evidencia su potencial, incluso en áreas particulares (redactan bien, argumentan, expresan oralmente, etc.) y compartiéndolo aprenden y avanzan juntos. En la fase de *actividad* se cristaliza el conocimiento grupal como producto de la interacción de sus miembros que están comprometidos en desarrollar una práctica. Por último, en el declive de la comunidad de práctica tenemos una fase de *dispersión* en la que las personas integrantes de la misma, con menos tiempo para comprometerse intensamente, hacen lo que pueden e intentan mantener la experiencia que fue satisfactoria, y una



fase de *recuerdo* en la que la comunidad ya no es el aspecto central pero las personas que la integraron la recuerdan como una parte significativa de sus identidades.

#### **4.3. ROL DE LOS AGENTES EN LOS PROCESOS FORMATIVOS DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA**

Los referentes nuevos sobre el aprendizaje obligan a repensar el papel de los agentes de los procesos formativos, en particular el papel de los agentes de las comunidades de práctica que son, nominalmente, de dos tipos: los/as aprendices como agentes activos del proceso de aprendizaje y el/la formador/a que, en lugar de ser el que aporta sólo información sobre contenidos, es el que ayuda a las personas a construir su propio proceso de aprendizaje.

El formador construye las estrategias que utilizará el/la aprendiz para desarrollar aquellas actividades que permitan resolver los problemas que han motivado su proceso de aprendizaje. Y sin duda es este uno de los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) cuando se afirma que el formando debe tener un mayor control sobre su propio proceso de aprendizaje y ser más responsable de sus propios itinerarios para aprender, concediéndole un importante espacio en la formación al estudio autónomo del alumnado.

¿Cuáles han de ser, en este nuevo escenario, las funciones del formador/a? Como ya apuntaban Wenger et al. (2002) deben entre otras ser las siguientes: la identificación de temas importantes a tratar, la planificación y facilitación de las actividades de la comunidad de práctica así como el apoyo y la potenciación del desarrollo de los miembros de la comunidad que aprende dialógicamente.

En el rol del profesorado mediador destacan, sin lugar a dudas, las siguientes características:

- Actualización de los conocimientos, conceptos y principios de la materia que debe presentar al alumnado y que son utilizados como organizadores previos.
- Apertura a la participación activa del alumnado garantizándole por todos los medios, presenciales y/o virtuales el derecho a la intervención y a la cooperación entre los integrantes del grupo.



- Habilidad para descubrir las ideas novedosas, las diferentes y las contradictorias
- Incentivación de la discusión crítica y la profundización de los argumentos expuestos.
- Orientación en la búsqueda de material bibliográfico, equipamiento y materiales.
- Evaluación eficaz y eficiente de la productividad de cada una de las personas que conforman el grupo de trabajo.
- El conocimiento sobre las estrategias para dar continuidad al trabajo de la comunidad en el tiempo.

Para concluir afirmaremos que para el desarrollo de un proceso educativo a través de las comunidades de práctica y considerando los principios del aprendizaje comunicativo hay que establecer adecuadamente las reglas de juego y poner a disposición del alumnado todas las herramientas que favorezcan su implicación, esfuerzo, autonomía, etc. y así consideramos que la combinación de la enseñanza presencial y el uso de plataformas virtuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye a que se cree un clima idóneo para desarrollar dicho modelo de aprendizaje y construir comunidades de práctica de las que se puede esperar no sólo un trabajo durante la formación académica sino también el establecimiento de canales de colaboración y apoyo que pueden perdurar en el futuro tanto de nuevas experiencias académicas como en lo profesional.

#### **4.4. RELATO DE INICIO DE UNA EXPERIENCIA**

Para presentar la experiencia de comunidad de práctica que se está desarrollando en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela y que, como ya les anticipábamos, no puede considerarse más que como un ensayo de lo que en el futuro podría ser una apuesta metodológica de trabajo para el desarrollo de la docencia en el EEES, nos gustaría comenzar por indicar que la inquietud nace de una doble motivación, por un lado, el descontento general del alumnado con las clases tradicionales, meramente instructivas y que no promueven su participación ni cautivan su atención y, por otro lado, el convencimiento profesional de



que para desarrollar el rol laboral de los/as especialistas en psicopedagogía, cuyas principales herramienta de trabajo son el diálogo, la exposición de argumentos, la negociación y la cooperación con otros/as especialistas y profesionales, es necesario trabajar habilidades y destrezas en estos ámbitos.

Los objetivos de la experiencia son: activar la implicación del alumnado en su aprendizaje y lograr la producción de conocimientos consensuados por el grupo sobre la materia de estudio. Entendemos que esta práctica fomenta además la adopción de nuevas estrategias para trabajar en equipo, el desarrollo de la capacidad de expresión de las ideas propias, la escucha activa de las opiniones de los demás y el dominio de las técnicas de negociación y resolución de conflictos que tan necesarias son para los y las profesionales que desarrollan su labor profesional en el ámbito de la educación.

El proceso de comunidad de práctica comienza con la redacción de un proyecto de trabajo para la materia de orientación educativa y tutoría de quinto curso de la licenciatura en Psicopedagogía en el que se recoge una novedosa metodología para el alumnado, aunque no desconocida ya que el año anterior se trabajo con el mismo alumnado, en otra materia, con mapas conceptuales, puestas en común, debates para toma de acuerdos por consenso y redacción grupal de informes sobre los contenidos que habrían de incorporar a su bagaje conceptual previo.

Se presentó el proyecto, en la primera sesión de trabajo, así como las herramientas que se van a utilizar: un dossier básico de lecturas, seleccionadas por el profesorado; un guión de temas, contenidos y actividades a desarrollar y una amplia selección de bibliografía y otros recursos complementarios. También se estableció la forma de participación, tanto en las clases expositivas de la asignatura como a través del aula virtual de la misma, alojada en el campus virtual de la Universidad de Santiago de Compostela y al que todo el alumnado tiene acceso por el mero hecho de estar matriculado/a en la materia.

Establecido el consenso sobre diversos aspectos de la materia, se inicia el trabajo de la misma y se organizan los grupos, se distribuyen los tiempos y se dan unas simples instrucciones generales que marcan



el inicio de la experiencia. Esas instrucciones indican que dado el número aproximado de alumnos/as asistentes a la materia, alrededor de cincuenta, y el número de bloques a abordar, diez; cada grupo deberá preparar un mapa conceptual de uno de los bloques, y aunque todos los grupos deben leer y trabajar sobre todos los textos seleccionados y aquellos complementarios que deseen, será el grupo encargado del mapa conceptual el que deba hacer una presentación a sus compañeros/as y coordinar el debate posterior que se suscite, además de redactar un informe final sobre lo trabajado y consensuado que se alojará en el aula virtual para que todo el grupo pueda disponer del mismo.

El profesorado adopta en todo momento una actitud colaborativa y cooperante; orienta y redirecciona, si es necesario, las ideas que se recogen en los mapas conceptuales que elaboran los diferentes grupos; aporta bibliografía complementaria y/o recursos necesarios para la preparación de las exposiciones y media en todas las situaciones de estancamiento, confusión y/o conflicto que pudiesen surgir en la sesión de presentación o en el debate posterior.

Además de este trabajo, que se desarrolla en las clases expositivas, la materia cuenta con un aula virtual que cumple las siguientes funciones:

- Depósito de información y lugar de intercambio, pues en ella se salvaguarda toda la documentación de la experiencia: programa, propuesta de trabajo, mapas conceptuales, fichas, informes de cada bloque, etc. y se intercambian archivos, exposiciones, actividades, etc.
- Espacio de organización de los grupos de trabajo pues utilizan el aula para crear opinión e intercambiar sugerencias en las distintas aulas abiertas para la confección de los mapas conceptuales de los diferentes bloques teóricos.
- Foro abierto al debate y la discusión donde, aprovechando las sugerencias del alumnado se trabaja, por todo el alumnado interesado temáticas que les preocupan y no están en el programa inicial de la materia: derechos y deberes del alumnado de



secundaria, como preservar los datos confidenciales del alumnado, etc.

- Espacio de autoevaluación, evaluación de grupo y evaluación final de la materia.

El aula virtual también sirve al profesorado para corregir y/o reorientar los debates y suscitar en los foros determinadas cuestiones cuando estas no surjan de una manera espontánea en el trabajo de los distintos grupos y/o en las sesiones conjuntas.

La experiencia que se desarrolla durante un cuatrimestre, tiempo de docencia de la materia crea sin embargo fuertes sinergias que se mantienen en el tiempo y contribuyen a que muchos alumnos/as que, por ejemplo nunca antes se habían adentrado en el mundo del aprendizaje virtual acaben descubriendo sus ventajas e incorporándolo como una herramienta más en su trabajo.

La experiencia que seguimos desarrollando ya comienza a aportar un corpus común de conocimiento y contribuye a que el alumnado comprenda mejor la información y cuando no es así pueda, libremente, solicitar de su grupo y/o de la comunidad de práctica el apoyo que quizás de otro modo no se atreviese a solicitar del profesorado. En los foros de preguntas dispusimos a este respecto la posibilidad de que las preguntas se puedan hacer con el usuario como anónimo lo que ha incrementado considerablemente el número de cuestiones que se suscitan.

Por otro lado el trabajo con este modelo de aprendizaje requiere un fuerte compromiso de los integrantes del grupo para llevar al día la lectura de documentos y la elaboración de los guiones de preguntas y actividades para, así, poder colaborar de modo activo en los debates y discusiones (foros) que se organizan. También es importante que el trabajo consensuado sea devuelto a la comunidad de prácticas para que se vaya construyendo el corpus de conocimiento del grupo.

Creemos además que el desarrollo de esta experiencia en más de un curso académico nos va a permitir comprobar como lecturas similares y alumnado del mismo nivel educativo pueden llegar a conclusiones de aprendizaje diferentes, en las que haya una línea común, que el



profesorado se encargará de mantener, pero diversas líneas de acercamiento al tema y de conclusiones en función de los conocimientos previos y las experiencias de las personas integrantes del grupo.

Otro aspecto que constatamos es que esta metodología no será acta para el profesorado novel que inicie su trayectoria profesional en la Universidad pues la técnica requiere un cierto dominio de los contenidos a trabajar y soltura para apoyar el aprendizaje autónomo del alumnado. Desde nuestro punto de vista, en un primer acercamiento a este método el apoyo del aula virtual puede ser lo más adecuado, utilizándola como lugar de debate y discusión. Es decir, abrir un foro para que el alumnado vierta en el sus opiniones que el profesorado novel podrá leer, reflexionar sobre ellas y argumentar para contestar a las preguntas, reconducir ideas equivocadas, etc. parece más adecuado que establecer un debate abierto en el aula que le va a implicar una fuerte tensión y en ocasiones ponerse en evidencia si no consigue reconducir una conversación que se enquistas, presentar un nuevo argumento reflexivo y bien expresado y/o responder a preguntas del alumnado con la soltura que este espera de su mentor.

El resultado más importante que se ha logrado con esta experiencia es la creación de una comunidad de práctica presencial, virtual y reflexiva, con una organización horizontal en la que el profesorado actúa como mediador del aprendizaje de un alumnado que se muestra dispuesto a construir su propio aprendizaje nutriéndose de la reflexión y el diálogo y como dice Habermas (1987, cit. en Bozu, 2009) organizada por la comunicación y no por la autoridad, el estatus o el rito.

Para concluir sólo apuntar lo novedoso de la metodología y la necesidad de probarla en contextos diferentes y distintos niveles de la formación para ver si se generalizan unos buenos resultados y de ese modo poder compartir, entre profesionales de la educación y la formación interesados en la misma, instrumentos y herramientas que contribuyan a que el alumnado desarrolle un aprendizaje más autónomo, estrategias de documentación adecuadas y una motivación



por aprender que, por lo menos en algunos casos, se viene perdiendo en las últimas generaciones.

## REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (1968). *The Psychology of Meaningfull Verbal Learning*. Nueva York: Grune and Stratton.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D. y Hanesian, H. (1997). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (10ª reimp.). México: Trillas.
- Bozu, Z. e Imbernón, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 6, núm. 1. UOC. En <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/20/12> (Consultado 21-2-2010).
- Carrillo, F. (1996). *Managing Innovation in a Knowledge-Based Economy*. Bielefeld: Center for Knowledge System.
- Gros, B. (2008). Las comunidades virtuales para la formación permanente del profesorado. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1, 1-10. En <http://www.raco.cat/index.php/REIRE> (Consultado 20-2-2010).
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Jonassen, D. H. (2000). El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. En Ch. Reigeluth (Coord). *Diseño de la Instrucción: Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*, Parte I. Cap. 10, 225-249. Madrid: Mc Graw Hill/Aula XXI Santillana.
- Méndez, M. J. y Zamora, E. T. (2004). Enfoque comunicativo en educación de adultos. Ponencia presentada en el *IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social*. Santiago de Compostela. En <http://www.eduso.net/archivos/IVcongreso/comunicaciones/c58.pdf> (Consultado 25-2-10).
- Novak, J. D. y Gowwwin, D. B. (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Martinez Roca.
- Maragall Mira, E. (2002). Las comunidades de práctica como experiencia formativa para la mejora de las administraciones públicas. Trabajo presentado en el *VII Congreso Internacional del CLAD sobre la*



*Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Lisboa (Portugal).  
En

<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0043914.pdf> (Consultado 26-2-2010).

Riel, M. y Polin, L. (2004). *OnLine Learning Communities: Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Environments*. En S. A. BARAB et al (Eds). *Designing Virtual Communities in the Service of Learning*. New York: Cambridge University Press, 16-50.

Sanz Martos, S. (2005). *Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos*. En P. Lara Navarra (Coord.). *Uso de contenidos digitales: tecnologías de la información, sociedad del conocimiento y Universidad*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* (vol. 2, núm. 2). UOC. En <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/sanz.pdf> (Consultado 2-3-2010).

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning as a Social System*. En <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml> (Consultado 2-3-2010).

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad* (3ª ed.). Barcelona: Paidós.

Wenger, E.; McDermott, R. y Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.

## **5. FORMACIÓN PARA LA SENSIBILIZACIÓN DE FUTUROS EVALUADORES DE POLÍTICAS SOCIALES**

*Adrià Pagès-Mimó*

*Aleix Barrera-Corominas*

Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Pedagogia Aplicada

### **5.1. CONTEXTUALIZACIÓN**

Actualmente vivimos en un momento económico y social que obliga a las administraciones públicas, y las instituciones que desarrollan actividades bajo su dependencia, a trabajar para minimizar las diferencias sociales con vista a conseguir una sociedad día a día más equitativa y justa. En este sentido, a nivel español, y concretamente en el contexto catalán, se han desarrollado propuestas políticas concretadas en medidas legislativas directamente vinculadas con el



desarrollo social en el ámbito local. Cabe recordar que las corporaciones locales tienen competencias en materia de juventud, articuladas a través del artículo 28 de la Ley 7/1985, reguladora de las bases de régimen local (RBRL) de 2 de abril, y el artículo 71 del (TRLRHL) aprobado por el Decreto 2/2003, establecen que los municipios para la gestión de sus intereses, podrán ejercer actividades complementarias de las propias de otras administraciones públicas y en particular las relativas a juventud, educación, cultura, servicios sociales, etc.

El objetivo que se plantea, a distintos niveles (estatal, autonómico, provincial, comarcal y local) es dar respuesta y garantizar la cobertura de las necesidades y derechos sociales básicos, a saber: vivienda, salud, trabajo, educación, cultura, servicios sociales, etc..

Cabe considerar, que el desarrollo de dichas políticas y su concreción última involucra en la mayoría de casos a las administraciones locales, al ser estas las que tienen un contacto más próximo con los ciudadanos y, en consecuencia, aquellas que disponen de información más concreta y realista sobre las necesidades de la población. Estaríamos hablando, pues, de descentralización en la gestión de las políticas y los recursos destinados a las políticas sociales, dando lugar a la proliferación de diferentes planes de desarrollo local que pretenden dar respuesta a las necesidades descritas, siendo el foco de atención de sus objetivos aquellos colectivos sociales más susceptibles de sufrir carencias.

Uno de estos colectivos es el de jóvenes, castigado fuertemente en el ámbito laboral, con grandes dificultades para emanciparse, pocos espacios para su participación social, etc... Para dar respuesta a estas y otras demandas se han desarrollado planes locales de juventud, cuyo objetivo general se concreta en la definición, impulso y desarrollo de políticas integrales dirigidas a los jóvenes. De modo general, debemos entender las políticas de juventud como todas aquellas acciones e intenciones políticas que se dirigen hacia un grupo de población de edades comprendidas entre los 15 y los 29 años, dando respuesta integral a sus necesidades. Dichas necesidades se concretan en 6 grandes ejes: educativo y cultural, acceso al trabajo, acceso a la



primera vivienda, promoción de la salud, participación democrática y equilibrio territorial y cohesión social, estas necesidades quedan reflejadas como ejes de acción en el Art. 9.26 EAC de la Generalitat de Catalunya.

Por último, justifica también la realización de una actividad formativa destinada a la formación en materia evaluativa de los responsables del desarrollo y concreción de las políticas de juventud el hecho que el Plan de Juventud que está elaborando en estos momentos el gobierno de la Generalitat de Catalunya prevé incorporar indicadores que permitan evaluar de forma objetiva el cumplimiento de los objetivos propuestos, estableciendo metas concretas para cada uno de los ejes que se trabajan. Todo ello debe permitir obtener una visión general sobre la evolución del plan y sus resultados y, en la medida de lo posible, conseguir que se adapte a las exigencias de cada momento, permitiendo dar respuesta a las desigualdades que sufren las personas jóvenes, consiguiendo así que estos puedan acceder a la plena ciudadanía.

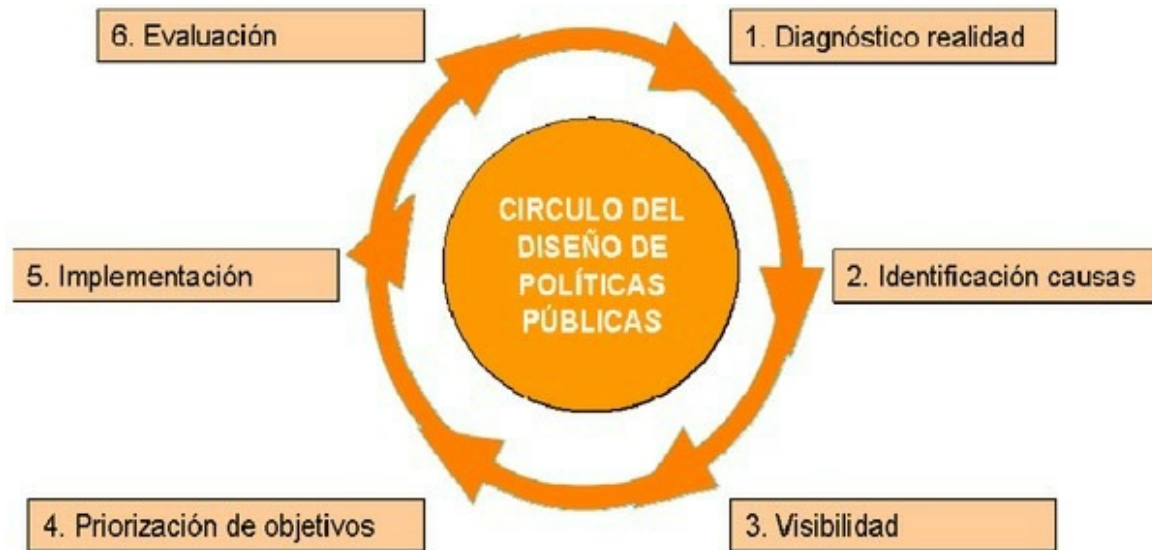
## **5.2. IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN**

En nuestro contexto es realmente poco habitual realizar evaluaciones sistemáticas de las actividades que programan y desarrollan las diferentes instituciones. Cabe considerar que es posible que esta actividad no se desarrolle por falta de conocimientos, falta de recursos o por falta de una cultura de evaluación establecida en las organizaciones. Sin embargo, esta es una actividad clave para asegurar la calidad de los planes, programas y proyectos que se desarrollan, debiendo ser considerada como una actividad tan imprescindible como pueden serlo el diseño, la planificación o el desarrollo.

Así los señalan, por ejemplo, Serracant y Brunet (2002) y Benet y Rossell (2005), cuándo destacan que el punto de partida para diseñar toda política de juventud debe ser el diagnóstico y conocimiento de la realidad sobre la que se pretende actuar, tomando nota de cuáles son las necesidades específicas y concretas del territorio. A continuación, y partiendo de este análisis previo, encontraríamos la etapa de diseño de la política de juventud, que debe culminar con la definición y



priorización de objetivos concretos que deben desarrollarse a partir de programas y proyectos. Finalmente, citan la evaluación y la revisión constante como herramienta que garantiza hacer el seguimiento y la verificación de que se está desarrollando lo previsto y, a la par, que aquello que se está desarrollando responde a las necesidades de la realidad. La figura 1 presenta el ciclo de desarrollo de políticas públicas, dónde puede observarse la posición que ocupa la evaluación.



**Figura 1.** Proceso de diseño de políticas públicas. (Adaptado de Benet. y Rossell, 2005)

La evaluación es importante porque, como indica Escudero (1995), tiene tres grandes usos: instrumental, pues debe servir para la toma de decisiones sobre aquello evaluado; conceptual, pues ayuda a la comprensión del funcionamiento y resultados del objeto y persuasivo, ya que ayuda a conseguir compromisos y apoyos respecto un programa.

Muchas veces al iniciar la evaluación algunas personas se pueden sentir confusas, pues la evaluación se acostumbra a asociar al control y al castigo. Sin embargo, la evaluación de programas en el ámbito social debe convertirse, tal y como señala Santos Guerra (1993:24-25) en un proceso de diálogo, comprensión y mejora, considerando que debe ser comprometida, cualitativa, democrática, procesual, participativa y colegiada.

Asimismo, y adaptando lo que nos aporta Gairín (1996), la evaluación debe ser una intervención que se caracterice por los siguientes



aspectos:

- **Sistematismo:** Presupone una actuación planificada que incluye, como mínimo, una delimitación previa de la finalidad y de la metodología que se utilizará.
- **Contextualización y dimensiones implícitas:** El análisis debe incluir elementos que rodean al proceso que se evalúa, así como aspectos implícitos, internos y efectos secundarios.
- **Globalidad:** Que incluya a diferentes ámbitos, además de los usuarios, como características de los programas, el personal técnico, organizaciones colaboradoras, etc...
- **Rigor y utilidad:** El rigor debe ser no solamente en el diseño y la planificación de las actividades de evaluación, sino que debe reflejarse en la aspiración de objetividad, lo que nos obliga a cuidar los aspectos técnicos. La utilidad, por un lado, hace referencia a la relación entre lo que se persigue y los procedimientos que se utilizan (una proporción realista entre rigor y posibilidades reales de aplicación tanto en la recogida de datos como en la incorporación de los resultados) y, por otro lado, a que los problemas de estudio sean relevantes para los implicados.
- **Actitud reflexiva:** Exige una actitud positiva hacia la reflexión, un espíritu de indagación que procure mantener la calidad de las actuaciones, incluso por encima de la configuración técnica.
- **Proceso permanente:** Planteada como un proceso de soporte continuo a la planificación y la intervención educativa.
- **Intersubjetividad:** Se hace referencia a la intersubjetividad colectiva como forma de contrarrestar los efectos que esto puede tener sobre los resultados de la evaluación, dada la relatividad que acompaña la selección y aplicación de los instrumentos de medida y la importancia de unos y otros criterios de valoración.
- **Participación:** En tanto que evaluación, tiene un carácter ideológico, se encuadra en un contexto democrático y con garantía de la necesaria intersubjetividad, la participación debe ser algo inherente a cualquier actividad que se desarrolle en el ámbito de lo social.



- Proceso ético y valorativo: Incluye la consideración de los límites de acceso, tratamiento y difusión de la información y los resultados de la evaluación.
- Evaluación como propuesta de cambio: La evaluación evidencia los mecanismos de poder y los valores dominantes existentes dentro del contexto. Refleja lo que la institución considera importante, por lo que puede eludir el conflicto.

Deben tomarse en consideración las diferentes aportaciones de los autores citados, reconociendo, además, que cualquier política local de juventud requiere, al igual que todo instrumento de planificación estratégica, un sistema propio de evaluación que se adapte a la estructura y que tenga en cuenta las características del contexto y el sistema, tal y como apunta (Montes 2008).

### **5.3. PERFIL DEL GRUPO DIANA Y RESISTENCIAS ANTE LA EVALUACIÓN**

La actividad formativa que se presenta, como ya se ha dicho, se dirige a personas que se encuentran actualmente desarrollando su actividad profesional en administraciones locales y, concretamente, en el ámbito de aplicación y desarrollo de políticas dirigidas a la juventud. Políticas que, como hemos dicho, incluyen actividades diversas vinculadas a educación y cultura, vivienda, participación, deporte, etc... Todo ello comporta que el perfil académico de base que tienen estos profesionales sean también diversos, considerando, sin embargo, que se concentran básicamente en el ámbito de las ciencias sociales. Así, por ejemplo, encontramos perfiles vinculados a la educación, como pueden ser educadores sociales y pedagogos, otros vinculados al ámbito de la sociología, la antropología y la psicología, e incluso algunos vinculados al ámbito del derecho, las ciencias políticas y la economía.

En lo referente al perfil personal, no se detectan diferencias significativas en cuanto a género, si en cambio a lo que respecta a la edad, situándose entorno a los 30 y 50 años, con algunos casos aislados tanto por arriba como por abajo. Considerar, también, que el perfil profesional de los asistentes es diverso, pues a pesar de



encontrarse todos ellos desarrollando actividades vinculadas a juventud, su vinculación con la administración se articula a través de distintos departamentos como son: área de servicios personales, área de vivienda, área de juventud, área de educación y cultura, área de promoción económica y área de participación ciudadana, entre otros. El hecho de que el perfil de los participantes en cuanto a dependencia funcional de sus puestos de trabajo, perfil personal y formación previa sea diverso hace que las problemáticas y resistencias que estos presentan ante la necesidad de desarrollar un plan de evaluación en sus respectivas administraciones sean también muy variadas. Sin embargo, y a partir de Tejada (1999), se sintetizan aquellas dificultades y resistencias que presentan, con más frecuencia, los asistentes a la actividad formativa.

- *Desconocimiento sobre los conceptos de evaluación y sus implicaciones*: es recurrente que los participantes en la acción formativa consideren la evaluación como una forma de control y, a la vez, una vía para la aplicación de sanciones.

- *Resistencias de la organización*: en general todos los responsables destacan resistencias vinculadas a sus organizaciones que se concretan en las siguientes:

- \* Poca implicación de los responsables políticos.
- \* Falta de recursos para realizar la evaluación.
- \* Falta de tiempo efectivo para la recogida y análisis de información.
- \* Resistencias por parte de los compañeros, subordinados o superiores, que no ven la evaluación como una prioridad.

- *Distribución de las tareas a desarrollar en los planes vinculados a juventud*: la concreción de actividades vinculadas a los ejes descritos obliga, por su gran heterogeneidad, a articular actividades de coordinación y trabajo interdisciplinario, interdepartamental e interinstitucional que, en algunos casos, hace difícil la visualización de un responsable o coordinador general que centre y desarrolle la evaluación. Asimismo, aparece como una resistencia la posición que dicho profesional ocupa dentro de la organización, y las estructuras de



poder que se articulan a su alrededor.

- *Identificación de los informantes y los instrumentos*: parece algo recurrente asociar la evaluación a la recogida de ingentes cantidades de información, directamente relacionado con la necesidad de recurrir a un importante número de personas/informantes. Esto abruma a los responsables de la evaluación, que se sienten perdidos a la hora de definir los instrumentos y los colectivos que debe participar en la evaluación.

- *Miedos vinculados estrechamente con la evaluación*: Tejada (1999) identifica:

- \* Miedo a que la evaluación impida el desarrollo del programa.
- \* Miedo a que la información puede ser abusiva, engañosa o mal utilizada.
- \* Miedo a que se agoten los recursos del programa.
- \* Miedo a que la comprensión cualitativa del proceso pueda ser suplantada.
- \* Miedo a la pérdida de control del programa.
- \* Miedo a que la evaluación no tenga impacto.

- *Considerar la evaluación como la fase final del proceso*: son muchos los participantes que identifican la evaluación como una actividad final, que debe realizarse al final de proceso, no como una herramienta que puede permitir el seguimiento y el aseguramiento de la calidad del plan o programa que se desarrolla.

Como podemos observar en los puntos anteriores, quienes deberán actuar como encargados de evaluar los planes y programas vinculados a juventud presentan, por un lado, resistencias y miedos internos derivados de un desconocimiento sobre metodologías de evaluación y su concreción práctica. Por el otro, en algunos casos, les abruma las dificultades que les puede ofrecer el contexto en el que deberán desarrollar la evaluación, haciendo real el dicho "*los árboles no dejan ver el bosque*", pues los problemas iniciales no dejan ver los beneficios que puede suponer la realización de la evaluación.

#### **5.4. DESCRIPCIÓN DE LA ACCIÓN FORMATIVA**



El apartado que sigue se centra en describir la intervención formativa que se desarrolló, bajo la tutela de la Diputación de Barcelona, para dotar a los profesionales de administraciones locales de herramientas validas para la evaluación de políticas sociales de juventud. Considerar que, además, esta propuesta formativa toma como punto de partida las particularidades propias del perfil de los asistentes y, a su vez, intenta vencer y dar respuesta a las resistencias y dificultades que estos presentan ante la actividad evaluativa.

Dicho esto, la estructura básica del curso en cuánto a contenidos generales a trabajar se resume en:

*-Conceptualización y concreción de la evaluación de planes, programas y proyectos:* se trata de proporcionar a los asistentes un concepto general sobre evaluación, puesto que en muchos casos muestran un desconocimiento o apreciación sesgada de lo que implica esta actividad. Cabe considerar, asimismo, que la construcción del concepto puede elaborarse en el mismo grupo de trabajo, a partir de lo que cada uno de los miembros sabe y/o conoce respecto al mismo. A su vez, este es el momento para trabajar los miedos asociados a la evaluación, haciendo hincapié en los aspectos positivos que esta revierte en la organización, y venciendo las posibles resistencias derivadas de la mala apreciación del concepto.

*-El rol del evaluador de políticas sociales:* uno de los miedos que presentan los asistentes a las acciones formativas es no saber que rol deben desempeñar en el momento de presentarse como "evaluadores" del plan desarrollado ante su organización. En algunos casos, creen que el resto de miembros de su organización les identificaran como fiscalizadores y controladores de la actividad que desarrollan. En este sentido, es importante dejarles claro que su rol no debe ser el de un juez, sino que deben actuar en concordancia con unos valores clave, que son:

- Respeto hacia el programa evaluado i aquellos que lo han desarrollado.
- Máxima honestidad y responsabilidad en la presentación de los



resultados.

- Preservación del derecho al anonimato por parte de aquellos que participan de la evaluación como informantes.
- Comprensión frente a las visiones contrarias y respecto a la objetividad de los resultados.

Asimismo, este es el momento para herramientas que les permitan presentarse ante sus colegas como evaluadores, sabiendo como describir cuál es el papel que deben desarrollar todos y cada uno de ellos en este proceso, y venciendo las resistencias que estos pueden presentar.

*-Fases, momentos y dimensiones de la evaluación:* como ya se ha apuntado en el punto 2, muchos participantes tienen la idea equivocada de identificar la evaluación como una actividad final en la implementación de un programa. En este sentido, es un aspecto importante a destacar en la actividad formativa la importancia de realizar una evaluación procesal, que se inicie en el momento de comenzar el programa y termine una vez este haya finalizado ya. En definitiva, se trata de mostrar la evaluación como una herramienta de revisión y autocrítica del programa, que permite el reajuste y redefinición del mismo en función de los déficits detectados.

*-Selección y construcción de instrumentos de evaluación:* los participantes del curso saben y conocen que necesitan instrumentos y herramientas que les permitan obtener información clave acerca del contexto de intervención, así como del desarrollo de las propias acciones a evaluar. Si bien, en algunos casos, consideran que deben acceder a toda la población y esto les puede abrumar. Se trata, en este caso, de proporcionarles herramientas que permitan la obtención de información de una forma menos costosa. Por ejemplo, no es necesario realizar 20 entrevistas individuales, si puedes organizar un forum con jóvenes, dónde, con carácter transversal, se pueda obtener *feedback* acerca de diferentes actividades ya realizadas.

*-La selección de los informantes clave:* en el proceso de formación se



aborda también como poder acceder a aquellos que pueden convertirse en informantes clave para la obtención de información importante para la evaluación. En este sentido, se trabajan estrategias para identificar líderes informales que pueden actuar como portavoces de sus iguales, aportando información relevante para el desarrollo del proceso evaluativo. Asimismo, esta actividad puede resultar útil a la hora de iniciar procesos de detección de necesidades o demandas de los colectivos.

Como hemos identificado a lo largo del punto 2, los participantes de la acción formativa presentan un perfil diverso, asociados a diferentes ámbitos profesionales, y provenientes de perfiles académicos también diferenciados. En este sentido, y a pesar de que en esta aportación presentamos aquellas dificultades y miedos más recurrentes que hemos podido detectar, cada uno ellos presentaban un perfil distinto, fruto del distinto recorrido profesional y formativo que cada uno de ellos había seguido. Así pues, las sesiones se estructuraban en formato de seminario, dando la posibilidad a cada uno de ellos de expresar cuáles eran sus carencias y/o dificultades que les habían llevado a participar en esta actividad formativa, al mismo tiempo que permitía que aquellos que ya habían tenido un primer contacto con la evaluación pudieran dar consejos o soporte a aquellos que se estaban iniciando en esta temática.

En definitiva, pues, la propuesta formativa presentada no está centrada meramente en la transmisión de unos contenidos teóricos, sino en el trabajo y reflexión sobre los mismos, partiendo de la base que cada uno de los participantes en la actividad debe crear su propio conocimiento a partir de su experiencia y recorrido profesional previo, así como las casuísticas propias de su contexto de actuación.

## **REFERENCIAS**

- Benet, F. y Rossell, A. (2005). *Joves i habitatge*. Barcelona: Secretaria General de Joventut.
- Escudero, J.M. (1995). Sobre la utilidad de los informes de evaluación. En Sáez Brezmes M. J. (Ed.). *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá. (pp. 95-106)



Gairín, J. (1999). La calidad un concepto controvertido. *Educación* 24, pp. 11-45.

Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.

Montes, P. (2008). *Políticas locales de juventud. Criterios, Herramientas y Recursos*. Barcelona: Diputación de Barcelona.

Serracant, P. y Brunet, D. (2002). *L'anàlisi de la realitat juvenil*. Barcelona: Secretaria General de Joventut.

Tejada, J. (1999). Problemáticas-dificultades en los procesos de evaluación. *Revista Hacer y Saber*, 2, 59-74.

## **6. LA FORMACIÓN DE LOS INSPECTORES DE EDUCACIÓN Y SU CONTRIBUCIÓN A LA MEJORA DE LAS ORGANIZACIONES**

*Blanca Patricia Silva García*

*Universidad Autónoma de Barcelona*

*Departament de Pedagogia Aplicada*

### **6.1. DESARROLLO**

Esta comunicación tiene como propósito exponer los resultados del estudio centrado en la Inspección Escolar en Cataluña y presentar algunas propuestas de Formación para los inspectores.

Cuando hablamos de la Inspección de Educación casi siempre pensamos en una actividad de control y vigilancia. Pocas veces pensamos en una función instituida para contribuir en la enseñanza, proporcionar apoyo a los centros y más recientemente, como garantes de la calidad educativa. Está formada por uno de los agentes externos que está más cerca de los centros, ocupan una posición estratégica en el sistema educativo porque sirve de enlace entre la Administración y las escuelas y porque es un colectivo profesional que cuenta con una trayectoria y conocimiento de los centros y de las zonas que no tiene ningún otro colectivo en la estructura del sistema.

Los resultados de la investigación que presentamos, ha seguido un proceso riguroso que ha tenido como objetivo principal: describir, analizar e interpretar las actividades que realizan los inspectores escolares e identificar algunas necesidades de formación. Para desarrollarla partimos estudios que se centran en reflexionar sobre el



papel de la Inspección en los procesos de mejora de los centros escolares y de la preocupación que existe por mejorar la formación de este colectivo profesional.

¿Qué sucede con la formación de los inspectores? ¿El esquema que tenemos sobre la formación responde a las necesidades actuales? ¿Cómo se debe estructurar las propuestas formativas de manera que pueda proporcionar apoyo a los centros? ¿Será necesario re-pensar la organización y funcionamiento de los centros escolares, de la educación y/o de los servicios de apoyo externo?

Bajo estas preguntas subyace el problema de la desarticulación entre los diferentes servicios de apoyo y la necesidad de reflexionar sobre los resultados de reformas educativas, la organización de centros, los movimientos de mejora, la Inspección escolar y la calidad. Gairín et al, 1995 Fullan y Stiegelbauer, 2000; Fullan, 2002; SEP- DGIE, 2004; Silva 2008; Múltiples elementos se conjugan para mejorar el funcionamiento de los centros, sin embargo aún con elementos que permiten la eficacia y la mejora, -incluso la combinación de ambas- la calidad del servicio educativo no mejora y los resultados educativos siguen descendiendo.

El estudio que presentamos se centra en un colectivo que según Schmelkes (1997:20) es clave en los procesos de mejoramiento y monitoreo de la calidad educativa: la Inspección de Educación. Dentro de las múltiples tareas que desarrolla este colectivo está la supervisión de los programas y proyectos que se implementan en las instituciones educativas, la inspección de actividades que se impulsan en las zonas escolares, garantizar el cumplimiento de las normas establecidas por las diferentes Administraciones Educativas, colaborar en el mejor conocimiento y la evaluación del sistema educativo, colaborar en la mejora la calidad de los resultados educativos.

Por otra parte, cuando se trata de resaltar la utilidad de los programas de formación de los inspectores es algo que genera preocupación y escepticismo. Preocupación porque las instancias comprometidas con la educación necesitan saber hasta qué punto el conjunto de recursos puestos al servicio de la formación sirven para el propósito para el que están diseñados y escepticismo porque en pocas ocasiones llega a



concretarse en la perfeccionamiento de las prácticas profesionales

## **6.2. ESTUDIO EMPÍRICO**

Bajo estos supuestos queremos destacar que se utilizó el Estudio de Casos (Cohen y Manion, 2002) como método de investigación con la finalidad de comprender la complejidad del fenómeno estudiado, realizar una descripción en profundidad, efectuar un análisis específico e interpretar la realidad que rodea la función inspectora. Partimos de que los problemas reales de la organización y funcionamiento de la inspección escolar pueden comprenderse mejor cuando son analizados en su contexto.

Para la selección de las técnicas consideramos si aportaban información necesaria para la comprensión del fenómeno; si proporcionaban diferentes perspectivas sobre el tema y si el tiempo dedicado para la recogida de información era suficiente. Se realizaron consulta de bases de datos con la finalidad de conocer en mayor medida la organización y el funcionamiento de la estructura de la Inspección en Cataluña y para identificar cuáles eran algunas de las prioridades de la Administración y de los propios Inspectores en el momento de desarrollar sus actividades.

Para conocer la opinión sobre la Inspección Escolar se realizaron entrevistas en profundidad, grupos de discusión con jefes de estudios y dos entrevistas colectivas. El propósito fue contrastar las opiniones de los participantes y conocer la experiencia de los participantes acerca de los temas tratados en las entrevistas. Cabe señalar que esta actividad se realizó en la última etapa de trabajo, por lo que fue posible profundizar en los temas que habían sido recurrentes.

La muestra fueron ocho inspectores que realizan sus actividades en contextos diferentes; seis directores de escuelas con distinta titularidad; ocho jefes de estudios de distintas zonas escolares ubicadas en Barcelona y algunas comarcas de Catalunya. Nos interesaba conocer las concepciones que tienen los inspectores sobre las actividades generales de la inspección escolar, con la finalidad de indicar algunas líneas generales para la formación.

## **6.3. RESULTADOS**

### **6.3.1. De carácter general**



La Inspección ha sido caracterizada como una actividad administrativa y técnica. Se le ha identificado como enlace entre las distintas áreas de la Administración y los centros escolares, como mediador en conflictos de diverso orden y también como respaldo para solicitar ayudas. Por lo que se observó en los resultados, se ha valorado poco su experiencia y su conocimiento sobre las escuelas y las zonas escolares y menos aún, se ha reconocido la posibilidad que tienen para intervenir en la mejora del sistema educativo en su conjunto.

Estos hechos motivaron realizar una exploración focalizada para tratar de entender, analizar e interpretar -desde la perspectiva de los participantes-, la relación que establecen con los centros. En este sentido el estudio se propuso explicar cuestiones como: los rasgos que caracterizan la inspección escolar; las actividades que son prioritarias para los inspectores; el tipo de relación que establecen con los profesores y los equipos directivos; las necesidades de formación identificadas por ellos mismos y el tipo de inspección que necesitan actualmente los centros escolares en Cataluña.

En el trabajo de campo observamos distintos momentos del trabajo de los participantes pudiendo así detectar aquellos elementos que nos ayudasen a entender, conocer y dar respuesta a las preguntas y los propósitos señalados. Es sabido por los interesados en temas de innovación y mejora que para elevar la calidad se ha puesto énfasis en actividades centradas en el contexto interno de la escuela, es decir, atender la función directiva, las formas de enseñanza, los programas de formación, el desempeño docente, entre otros; así como en el contexto externo, por ejemplo en la colaboración de las familias en las actividades de los centros y/o fortalecer esta relación.

En este sentido poco se hablaba de los apoyos externos que puede recibir el centro y que están ubicados en distintos espacios de la Administración, nos referimos específicamente a los servicios de apoyo externo como la gestión del sistema educativo, los recursos materiales, la evaluación del sistema y la función de inspección. Cada una tiene su personalidad propia y la forma como interviene y colabora con los centros, incluso podemos decir que los colectivos que lo gestionan tienen un territorio de actuación, unos intereses propios y



sus propios programas de actuación.

Aunque siempre se ha dicho que la Inspección es una pieza clave del cambio educativo recientemente hemos comprendido lo que eso significa; es decir, la mayoría de las acciones enfocadas a promoverlo se centraban en los profesores, en los directores y en los centros escolares. En los últimos años se ha avanzado en el reconocimiento de la importancia que tienen las colaboraciones del entorno y se han diseñado acciones centradas en el sistema en su conjunto y en los apoyos externos que reciben los centros.

Por otra parte, algunos estudios (Ezpeleta y Weis, 2000; Fullan, 2002, SEP 2002, SEP- DGIE, 2004) indican que entre las funciones de la inspección escolar, hay dos que aparecen como constantes y centrales: la administrativa y la pedagógica. Subrayan que no deja de existir cierta contradicción porque se habla al mismo tiempo de apoyo y de control. No es de extrañarse - señalan- que el conjunto poco articulable de tareas centrales haya dado a roles conflictivos y ambiguos que han sido una constante preocupación para los inspectores y para los responsables de controlar los servicios.

Ezpeleta y Weis (2000; 138) De Grauwe (1998), mencionan que en el momento de elegir unas y otras, ganan las administrativas sobre las pedagógicas. En este caso podemos adelantar que en nuestro estudio, coincide en términos generales con esta afirmación, agregándose algunos matices y aspectos más complejos que ya veremos más adelante. Schmelkes (1997:93) por su parte menciona que teóricamente la inspección debe cumplir la función de relacionar la escuela con el sistema educativo en general y servir como medio para prestar apoyo pedagógico y administrativo al personal de los centros escolares. Los datos del estudio conducen a afirmar que la supervisión en las escuelas seleccionadas es muy débil, prácticamente inexistente, al menos en lo que corresponde a la función de apoyo pedagógico.

Por otra parte observamos que es difícil que exista una real y efectiva función de inspección cuando las visitas del inspector a los centros son menos de tres al año. De hecho los resultados del estudio Silva (2008) muestran que los inspectores casi nunca visitan las aulas y menos aún trabajan con los alumnos o conversan con los padres de familia; los



maestros aseguran carecer de apoyo pedagógico por parte de los inspectores.

La investigación que realizamos ha permitido tener una idea más precisa de los principales problemas que afronta la Inspección Educativa e identificar posibles estrategias para desarrollar un servicio que tenga un impacto positivo sobre los centros educativos y en la mejora de la calidad educativa. Aunque no es posible sintetizar aquí todas las conclusiones podemos avanzar que:

- \* Los servicios de inspección enfrentan, en casi todas partes, una infinidad de complicaciones que se reflejan en su falta de adaptación a un nuevo entorno caracterizado por la creciente autonomía de los centros y por una concepción distinta de su participación en el cambio y en la mejora.
- \* En muchos países, este servicio se ha debilitado por la escasez de recursos, por la magnitud y la diversidad de actividades que realizan. Es una función tan compleja que limita en cierto modo un impacto positivo sobre el sistema educativo, principalmente porque no aprovecha su posición y conocimiento de la zona escolar para promover el intercambio y la creación de redes entre las organizaciones. Es ineludible reconocer que, en los últimos años, el panorama ha cambiado. En distintos países hacen esfuerzos deliberados para mejorar su sistema de inspección, en Cataluña específicamente, se ha realizado acciones concretas para definir claramente el ámbito de trabajo.
- \* Si los procesos de mejora no se demuestran con acciones, los cambios en la práctica no tienen sentido. Es decir si un inspector promueve una acción concreta es igualmente importante establecer un sistema de seguimiento y evaluación de dicha acción; lo mismo sucede si se promueven actividades y luego el inspector no visita el centro para ver qué está pasando o no se implica en las actividades que le corresponden, la disposición a iniciar este proceso se diluye con el tiempo.

La investigación que realizamos ha permitido tener una idea más precisa de los principales problemas que afronta este colectivo e



identificar más claramente posibles estrategias para desarrollar un servicio que tenga un impacto positivo sobre las organizaciones.

Un problema preocupante es la falta de seguimiento de las visitas a los centros y el tipo de relación entre los inspectores y otros servicios involucrados en la mejora de la calidad. Es difícil esperar que exista una inspección real del trabajo de los centros cuando las visitas del inspector son menos de tres veces en el año y dos días si se trata de una evaluación externa o un día si son visitas en temas puntuales. De hecho los directores afirmaron que casi nunca visitan las aulas, menos aún trabajan con los alumnos y casi nunca conversan con los padres de familia. En nuestro estudio los directores aseguraron carecer de apoyo pedagógico por parte de los inspectores. Sólo 1 de los 6 directores y 2 de los 8 jefes de estudios, aseguraron tener vistas de asesoramiento y tratar asuntos relacionados con problemas de enseñanza.

En este sentido una estrategia prometedora según los avances de nuestro estudio es la focalización, es decir la atención específica. Es decir, dado que las necesidades de los centros son muy diferentes, los inspectores deben adaptar sus intervenciones y estrategias a las características de cada uno. Deben focalizar su atención en aquellas escuelas que tienen más necesidad de asistencia y de acompañamiento.

### ***6.3.2. Revisar y fortalecer la Inspección Escolar. Sugerencias para la mejora de los programas de formación***

Por todo lo anterior sabemos que cualquier propuesta de mejoramiento tiene que partir de una clara identificación de las prioridades. ¿Debe concentrarse más en el control, en el apoyo o promover la colaboración entre los centros escolares? ¿Cómo fortalecer las propuestas formativas de los inspectores? La respuesta a éstas y otras preguntas marcará el tipo de relación que se establecen con los centros y las líneas que se deben seguir para fortalecer los programas formación.

Cualquier programa de formación para la Inspección tiene que partir de una clara definición de las funciones. ¿Debe concentrarse más en el control, en el apoyo o en incitar la colaboración entre las escuelas? ¿Priorizar una formación basada en la resolución de casos concretos?



Hasta ahora -con las ideas que tenemos- podemos decir que depende del ámbito que se quiera mejorar. Si hablamos en términos generales, este colectivo puede apoyar en reformar elementos del sistema que están en el ámbito de sus competencias; si hablamos de los centros, su contribución se centra en la organización y funcionamiento de los mismos, en la generación de un clima que favorezca innovaciones y la experiencia compartida de que es posible elevar los resultados que obtienen los alumnos, en la implementación de acciones de mejora.

La formación y el perfeccionamiento son una vía importante para lograr cambios en la actuación de este colectivo profesional y constituyen una de las principales condiciones para implementar cualquier propuesta de cambio en las organizaciones (Imbernon, 2007). Para desarrollar sus funciones los inspectores no parten de cero, sino que se encuentran respaldados por una parte en la experiencia, preparación y conocimientos y, por otra, en un marco normativo y planes de actuación que respaldan su trabajo.

Para conseguir la mejora de las prácticas de inspección se ha de fortalecer al personal que la lleva cabo y será difícil lograrlo si no se actualiza. Concluimos que la actividad de formación es compleja por dos razones: la primera, porque sólo es posible perfeccionar al individuo que lo desea y la segunda, porque el que forma y capacita ha de saber más que el que va a formarse. En este sentido uno de los aportes más interesantes de esta investigación ha sido la identificación de algunas de las tendencias de la formación de los inspectores escolares.

<b><i>La formación de los inspectores</i></b>	
<b><i>Para apoyar a la Administración</i></b>	<b><i>Para apoyar a los centros</i></b>
Proporcionar a la Administración Educativa Local la información y asesoramiento necesario para elaborar su política.	Fomentar el desarrollo profesional del personal docente y directivo
Tutelar sobre la calidad y los estándares de aprendizaje y la aplicación de los objetivos locales y nacionales en cuanto a diseño de políticas.	Promover el desarrollo del currículo, en especial en aquellas áreas que no están considerados en los Programas nacionales.
Proveer un programa coordinado de asesoramiento y apoyo en lo referente a la gestión de recursos.	Profundizar en los conocimientos y en las técnicas derivadas de los objetivos y contenidos del Plan Director (en relación con sus planes, actividades y actuaciones específicas)



Proporcionar apoyo y asesoramiento para la elaboración de programas de valoración de escuelas e institutos.	Actualizar sus conocimientos en relación con los nuevos requerimientos del sistema educativo y de la realidad escolar
	Perfeccionar el perfil profesional, tanto en la vertiente general como en las áreas específicas.

Podemos observar como se considera que el perfeccionamiento y actualización es un derecho y un deber de los inspectores. Algunas de estas necesidades formativas se promueven desde la Administración y Asociaciones de inspectores deben estar enfocadas a los distintos tipos de conocimientos y técnicas precisas para el mejor desempeño de su trabajo, algunas otras son derivadas de su práctica profesional y de los vacíos que han encontrado.

Por ejemplo, en relación a las temáticas de formación podemos afirmar que se centraron en política educativa y educación internacional. Técnicas de Supervisión escolar. Investigación educativa. Aprendizaje basado en problemas. Administración, organización y gestión institucional. Evaluación y desarrollo de competencias. Se sugiere que para mejorar la formación de los inspectores sería necesario incorporar, además de autoformación, información y documentación teórica sobre los objetivos en el ámbito organizativo, formación de habilidades de comunicación y formación sobre modelos de evaluación.

Con respecto a las modalidades de formación mencionaron que se debe priorizar la formación en pequeños grupos (por Delegación Territorial) seminarios de intercambio de experiencias entre inspectores de distintas zonas. Cursos con expertos e intercambio de experiencias. Talleres de aprendizaje basado en problemas. Acompañamiento de Inspectores experimentados con inspectores noveles. Las actividades formativas que se plantean tienen líneas comunes el perfeccionamiento y la actualización profesional de los conocimientos y técnicas generales.

Las tendencias en la formación permanente de los inspectores se centra sobre todo en un compromiso con la calidad de la educación que va más allá de la transmisión de contenidos, el control o la evaluación, más bien en promover que los centros escolares se decanten por un enfoque reflexivo, creativo y crítico en el momento de implementar acciones de mejora.



La adquisición y desarrollo de competencias, así como la formación en el puesto de trabajo es un aspecto que resaltan los participantes, así como la formación permanente que afirmaron es la clave principal para adquirir habilidades que los habilitará en el uso de elementos que contribuyan al desarrollo de la cooperación entre ellos y sus interlocutores. Identificamos que debería responder a principios como:

- Una reflexión práctico- teórica sobre su desempeño profesional mediante el análisis de la realidad, la comprensión, interpretación e intervención sobre la misma. La capacidad de los inspectores de generar conocimiento pedagógico mediante el ejercicio profesional.
- Un intercambio de experiencias entre iguales para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educativa y aumentar la comunicación entre los inspectores y entre éstos y los docentes y directivos con los que interacciona.
- La unión de la formación permanente de los inspectores a su proyecto de zona o a los planes de entorno, de tal forma que sus actividades formativas repercutan en su práctica profesional.
- El desarrollo institucional de la zona escolar mediante el trabajo colaborativo para mejorar los resultados educativos y promover la mejora de la calidad educativa.

#### **6.4. CONCLUSIONES**

Cuando nos preguntábamos si tenía sentido formar a los inspectores, la respuesta resultó afirmativa. Este colectivo profesional necesita de una formación inicial que les facilite de los conocimientos fundamentales para ejercer la función. Las necesidades de formación están mediadas por las funciones y por las prioridades que le otorgan la Administración y sus propias actividades en los centros.

La Administración puede respaldar a los inspectores con políticas de formación claras, enfocadas a fortalecer todos los ámbitos de intervención. Los participantes sugieren que desde la Universidad se podrían fortalecer sus competencias, a través de programas de master, postgrados o especialidades que agrupasen los elementos generales y específicos para que un profesional que quiera acceder a la



Inspección tenga un referente formativo inicial.

Necesitan de una formación inicial y permanente adecuada para el desarrollo de sus funciones. Si tenemos como referente que el inspector ha de colaborar en mejorar el sistema y los resultados educativos, ello supone que se defina claramente el perfil de inspector, se considere la naturaleza de la función.

De acuerdo con el estudio que realizamos, el inspector tiene la posibilidad de generar las condiciones para ayudar a los centros a realizar un diagnóstico de la situación de la escuela, contar con información suficiente para impulsar procesos de cambio. Conjuntamente con el director puede coordinar el proceso de evaluación interna y externa. Esto plantea un reto, ¿cómo fortalecer a los inspectores para que sean ellos quienes promuevan que los centros de su zona trabajen en un mismo sentido?, ¿Cómo lograr que los referentes para realizar un diagnóstico y una propuesta de mejora sean los propósitos que como centro y zona tienen establecidos?

¿Cómo fortalecer a la Inspección, en ese sentido? La respuesta se relaciona con un sistema de formación inicial y permanente claro y factible. Con un sistema de evaluación y seguimiento que aporte información sobre el desempeño profesional. En síntesis, no se trata otra cosa sino de lograr que la función inspectora funcione como debería funcionar normalmente.

El sistema de orientación debe definir claramente los fines y objetivos de la función inspectora, las propuestas de formación deben apuntar a fortalecer las competencias, los conocimientos y las habilidades necesarias para el ejercicio de su trabajo. El sistema de organización permitirá identificar las necesidades de formación de los inspectores. El sistema de intervención ha de considerar estrategias para favorecer el desarrollo de competencias, la adquisición de conocimientos y favorecer actitudes que permita fortalecer el ejercicio profesional. Finalmente el sistema de evaluación deberá ir más allá de sólo medir la satisfacción de los usuarios, se ha de valorar la transferencia de la formación, si realmente aquello que aprendieron lo ponen en práctica o sólo se queda como una actividad más.

Ya desde años atrás, en las líneas de mejora que se propusieron en el



IV Congreso Estatal de Inspectores (1997) y recientemente en el VIII Congreso del CIOIE (2004) y el congreso de Formación Docente (2007) los modos de organización y funcionamiento de las instituciones deben concebirse, llevarse a cabo y analizarse considerando todas las instancias: políticas, administrativas, académicas y los contextos reales en los que acontece la acción educativa. Por ello, resulta necesario delimitar actuaciones con las Universidades y la Administración en relación con la formación inicial y permanente. Esta tesis aporta pistas de los aspectos básicos que hay que considerar en el momento de definir políticas de formación.

Por ello, las políticas de formación deberán considerar planes específicos de formación para inspectores que trabajan en zonas determinadas, pues las necesidades de formación puede variar dependiendo la región donde ejerzan sus funciones. Optamos por promover una política de formación que avance de una actividad individual y enfocada a la promoción personal. A una formación donde el aprendizaje profesional sea compartido y esté basado en las necesidades del colectivo.

Para concluir, es importante destacar que todas las aportaciones actuales sobre el funcionamiento de los sistemas educativos consideran como uno de los elementos clave la formación de los profesionales de la educación para contribuir a la mejora. Se destaca la importancia de profundizar en aquellos aspectos que pueden incidir de alguna manera en los bajos resultados educativos.

Los continuos y frecuentes cambios a los que están sometidos los inspectores a causa de los requerimientos que se les formulan dan lugar la necesidad de participar en procesos de actualización científica y didáctica para apoyar a los centros que están bajo su responsabilidad. Como consecuencia necesitan tener los conocimientos y las competencias necesarias para ello.

Observamos que algunas de las tendencias se inclinan por una formación eminentemente práctica, donde los casos cotidianos se conviertan en fuente de información y reflexión teórica. También en una formación específica de carácter profesional que permita desarrollar competencias de autoformación. Detectamos dificultades



que inciden de alguna manera en los bajos resultados educativos, algunas de estas dificultades se centran en el aula, en el centro educativo y en los apoyos externos.

En las últimas décadas se está dando un amplio movimiento, con variadas fórmulas institucionales de formación pero las necesidades actuales de los centros obligan a repensar la formación, las modalidades de trabajo y los contenidos y el impacto que tiene sobre las organizaciones.

Es imprescindible reflexionar en torno a las preguntas claves de todo programa o actividad de formación: ¿Bajo qué condiciones los inspectores aceptan y utilizan la nueva información que se presenta en actividades de formación? ¿Las propuestas recibidas responden a las necesidades que tienen los inspectores en la mejora de las organizaciones? ¿Cuáles son las prioridades de la Administración respecto a la formación que necesita el colectivo de inspectores? La respuesta a esta y otras preguntas se convierten en elementos para el debate en este Congreso y en temas para futuras reflexiones.

## **REFERENCIAS**

AIEC, (1997). Actas de IV Congreso Estatal d'Inspectors d'Educació. Autonomía Professional de l'Inspecció Educativa. Barcelona. AIEC.

Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas* (Vol. 30). Barcelona: Horsori.

Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: SEP.

CIOIE (2004). Actas. VIII Congreso de Organización de Instituciones Educativas. Sevilla, España.

Cohen L., y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa* (2ª ed.). Madrid: La Muralla.

De Grauwe, A. (1998). Mejorar la supervisión: una tarea desafiante. Carta Informativa del IIPE, Vol. XVI, Nº 4 Octubre- Diciembre 1998, 12.

De Grauwe, A. (2004). Asia: mejorar la calidad reformando la gestión escolar. Carta Informativa IIPE, Vol. XXII, No. 4. Octubre-Diciembre de 2004, 16.

Ezpeleta, J.; Weiss, E., y colaboradores. (2000). *Cambiar la escuela*



*rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo.* México: DIE-Cinvestav.

FODIP-ICE (2007). Conclusiones. I Congreso de Nuevas Tendencias de Formación Permanente del Profesorado. Barcelona. UB.

Fullan, M., y Stiegelbauer, S. (2000). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros.* México: Trillas.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación* (Vol. 14). Barcelona: Océano.

Gairín, J.; Domínguez, G.; Ruiz, J.; Tejada, J. y Tomás, M. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos* (Informe de Investigación Nº. 116). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia CIDE.

Imbernón, F. (2007) *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado.* Barcelona: Graó

Schmelkes, S. (1997). *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso.* México: SEP.

SEP. DGIE. (2004). Informe del Proyecto "La gestión en la Escuela Primaria". México.

Silva, P. (2008). *La inspección escolar en Catalunya. Un estudio de casos.* Barcelona: UB.

## **7. HACIA UN MODELO INTEGRAL DE FORMACIÓN PARA PRECONDUCTORES. RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA EN CATALUÑA Y REPERCUSIONES ORGANIZATIVAS**

*Montserrat Rodríguez Parrón*

*Mercè Jariot Garcia*

*Universitat Autònoma de Barcelona*

*Departament de Pedagogia Aplicada*

### **7.1. INTRODUCCIÓN**

Según datos provenientes de la Unión Europea en el año 2000, más de 1,2 millones de personas murieron como consecuencia de accidentes de tráfico, lo que hace de ésta la novena causa más importante de muerte en el mundo. Se prevé que en el año 2020 esta cifra prácticamente se haya duplicado. Además de las impactantes tasas de mortalidad, los traumatismos por accidentes de tráfico constituyen una de las principales causas de pérdida de salud con claros efectos para el



sistema de salud pública.

A pesar de que los vehículos son ahora cuatro veces más seguros que en 1970 y se han reducido en un 50 % el número de muertes en la UE de 15 Estados miembros desde esa fecha (periodo durante el cual el volumen de tráfico se ha triplicado), los accidentes de tráfico en carretera provocan más de 40.000 muertes en la Unión Europea y producen costes conexos directos e indirectos estimados en 180.000 millones de euros, o sea el 2 % del PIB de la Unión Europea.

Según datos publicados por la Dirección General de Tráfico (2008) aunque a partir de 2004 se inicia una tendencia descendente en cuanto a cifras de víctimas mortales, en nuestro país han muerto como consecuencia de accidentes de tráfico un total de 3100 personas, afectando estos especialmente a la población joven, grupos de población en los que confluyen factores de riesgo añadidos como la inexperiencia al volante o el consumo de alcohol y drogas durante los fines de semana.

La gravedad de esta situación también se refleja en la importancia de las secuelas que los accidentes llegan a ocasionar. Según la Federación de Asociaciones de Minusválidos Físicos y Orgánicos de la Comunidad de Madrid (FAMMA-COCEMFE Madrid 2005), el 40 por ciento de las minusvalías que se producen en España están causadas por estos accidentes, que constituyen la primera causa de lesión medular como consecuencia de un traumatismo y también de incapacidad laboral entre la población joven. Se calcula que cada año aparecen 800 casos por lesión medular en España por accidente de tráfico y el 75 por ciento de éstos se producen entre jóvenes.

En cada accidente de tráfico suelen confluir diversas circunstancias aunque las diversas investigaciones realizadas al respecto coinciden en señalar al comportamiento humano como el factor más determinante en los accidentes, por encima de otros aspectos como los ambientales o los mecánicos, Montané y Jariot (2005).

Ante tal problemática, algunos países de la unión europea, como Holanda, Noruega, Alemania y Francia están llevando a cabo la definición de los objetivos en materia de educación y seguridad vial. En este sentido, se ha definido una matriz europea que, bajo la



denominación de OEC (Objetivos en la Educación del Conductor), OEU (Objetivos de la Educación del Usuario) según la propuesta francesa, o bajo el término más conocido "Gadget" o GDE (Goals of Drivers Education), identifica cinco niveles formativos, que van desde el conocimiento teórico y dominio práctico del vehículo (nivel 1) hasta la formación integral del conductor (nivel 5) de tal manera que la conducción es entendida de forma holística como un proceso de socialización e intervención sociocomunitario.

Países como Holanda, Francia, Noruega, Alemania, entre otros, sitúan la formación del precondutor entre el cuarto y quinto nivel. En el caso de España el quinto nivel está aún lejos de alcanzar, ya que requiere de la participación de todos los agentes implicados (administración, fabricantes de vehículos, asociaciones,...).

En Cataluña, en los estudios de Jariot y Montané (2009); Rodríguez Parrón (2004) entre otros, ya se indica que resulta muy necesario mejorar la formación de los preconductores, ya que los conocimientos teóricos y prácticos que se adquieren fundamentalmente en el marco de las autoescuelas parecen insuficientes para alcanzar una conducción segura. Igualmente, no se ha de olvidar que los preconductores en fase de formación inicial pertenecen mayoritariamente al grupo de jóvenes de menos de 25 años y que, constituye uno de los grupos que requieren del desarrollo de actuaciones formativas eficaces.

De esta forma, las acciones relacionadas con la formación de los preconductores adquieren especial relevancia a partir del diseño e implementación de cursos de seguridad vial aplicados en las autoescuelas catalanas. Sin embargo, cabe decir que, uno de los principales problemas actuales es que, estas nuevas formas de intervención formativa, todavía se desarrollan de manera voluntaria en las autoescuelas, a pesar de que cuentan con el apoyo del Servei Català de Trànsit de la Generalitat de Catalunya.

En un intento de afianzar la formación de los preconductores a partir de los cursos de seguridad vial, en Cataluña se ha elaborado un manifiesto que, reforzado mayoritariamente por aquellas autoescuelas en las que se aplica el curso de seguridad vial de una forma voluntaria, persigue entre otros, equipararse a los niveles establecidos en la



matriz europea, siendo uno de los objetivos finales el poder llegar hasta el nivel 5 que concibe la formación del preconductor desde una perspectiva integral.

A modo de síntesis, algunas de las peticiones relacionadas con el curso de seguridad vial recogidas en el citado manifiesto y que ha sido impulsadas por los diferentes agentes sociales y profesionales vinculados con las autoescuelas se dirigen a que:

- El producto fruto de la aplicación del curso de seguridad vial para preconductores (Precon) responde al compromiso de conducir de manera segura, y que repercutirá en la reducción de sanciones y accidentes.
- La evaluación externa de este producto, supone un valor añadido en términos de calidad para las autoescuelas de forma que, las autoescuelas que apliquen los cursos de seguridad vial pasaran a convertirse en autoescuelas homologadas que, además podrían optar por aplicar programas para la recuperación de puntos, así acciones para la formación permanente de los conductores profesionales
- Todo este proceso de evaluación externa del producto de seguridad incide en una nueva organización de las autoescuelas. Según esto, surgirán dos tipos de autoescuelas: las homologadas que serán las autoescuelas de futuro por su eficacia social, y las no homologadas que quizás podrán subsistir como centros de formación mínima.
- Igualmente, la formación de conductores profesionales, como por ejemplo, taxistas, ambulancias, conductores de autobuses y camiones, así como la formación permanente de los conductores, puede seguir una estrategia similar.

Se avanza hacia una nueva organización en la que la seguridad en las empresas, se relacione con la seguridad en el transporte en horario laboral y en la que, en definitiva, la nueva organización pretende que la reducción de los accidentes de tráfico, repercuta en la seguridad en el trabajo, de tal manera que la seguridad sea beneficiosa para los recursos humanos, compra, ventas y servicios, para los accionistas de



las empresas y, en definitiva para toda la sociedad. Esta nueva perspectiva exige una nueva organización abierta hacia la que se tiende pero que aún se está muy lejos de conseguir.

Para alcanzar estos cambios, es necesario considerar dos grandes actuaciones:

**1.-** Que las asociaciones catalanas y federaciones de las autoescuelas influyan en la administración para conseguir avanzar en este nuevo modelo organizativo.

**2.-** Asegurar que a partir de la aplicación de los cursos de sensibilización para preconductores se obtienen los resultados esperados.

En este trabajo se presenta el curso de seguridad vial para preconductores así como los resultados obtenidos en diferentes autoescuelas de Cataluña como una alternativa válida que, implementada en el marco de las autoescuelas, ha de permitir avanzar en la mejora de la seguridad vial, suponiendo un valor añadido en términos de calidad para las autoescuelas.

El diseño y estructura del curso se enmarca en el modelo de cambio de actitudes reflejado los trabajos de Montané, Jariot y Rodríguez Parrón (2007), Jariot y Rodríguez Parrón (2006), Jariot y Rodríguez, D. (2005), Montané y Jariot (2003, 2004 y 2005), Montané, Martínez y Jariot (2004), y, Rodríguez Parrón (2001). En estos ya se explicita que para iniciar el cambio de actitudes es necesario intervenir en las dimensiones de las actitudes (cognitiva, conductual y emocional) así como en todos y cada uno de los factores de riesgo presentes durante el proceso en que se llevará a cabo la intervención.

En este sentido, las acciones formativas para preconductores desde el modelo de cambio de actitudes contemplan cinco niveles de actuación:

**FASE 1:** Evaluación inicial: Esta fase permite identificar el nivel de riesgo-seguridad y preparar la intervención de manera personalizada. Para ello, el formador dispone de un instrumento denominado QAR-Precon. El cuestionario, se utiliza para determinar el nivel base de tendencia al riesgo-seguridad de los preconductores,



planificar la intervención y comprobar posteriormente los resultados obtenidos.

Una vez se ha detectado cuales son los factores de riesgo que presentan los preconductores, se escoge el programa que responda a las principales necesidades de los asistentes al curso.

**FASE 2:** Mejora de la información. En esta fase el formador informa a los preconductores sobre los factores de riesgo y las medidas preventivas de aquellos aspectos donde el preconductor presenta un mayor nivel de riesgo. Para desarrollar esta fase, resulta imprescindible que el formador domine toda la información y ha de disponer de los programas específicos para cada uno de los factores de riesgo.

**FASE 3:** Revisión y mejora de las destrezas y hábitos de comportamiento. Esta fase comporta tres niveles de análisis: averiguar hasta que punto el comportamiento esta integrado y/o consolidado y el grado de dificultad que comportará la extinción de la conducta; valorar el grado de instalación del comportamiento y, observar hasta que punto el preconductor está dispuesto a cambiar un comportamiento de riesgo.

**FASE 4:** Transmisión o integración de sentimientos o emociones: ayudan a fortalecer las ideas con los comportamientos de seguridad. Incluye la transmisión de emociones, sentimientos y valores relacionados con la comprensión experiencial de las consecuencias de los accidentes.

En esta fase la vivencia en primera persona de un testimonio que ha padecido las consecuencias de un accidente de tráfico es una herramienta muy importante para integrar emociones. Al finalizar los preconductores explicitan cuales son sus compromisos para que no se produzcan situaciones como las que les ha presentado el testimonio.

**FASE 5:** La evaluación final: permite detectar a corto y medio plazo las ganancias obtenidas al comparar las diferencias entre la evaluación de entrada y la de salida después del desarrollo del proceso formativo. Se tabulan e interpretan los resultados y se comentan las mejoras en seguridad, así como aquellos resultados



que el profesor de formación vial crea oportunos.

Respecto a la incidencia del curso de seguridad vial en los preconductores, destaca la investigación desarrollada por Jariot y Montané (2009) en relación al programa de autocontrol de la velocidad. Los resultados que se obtienen en las 46 autoescuelas donde se desarrolla el programa de velocidad apuntan que el programa de cambio de actitudes aplicado a jóvenes preconductores que mostraban un perfil de riesgo alto en velocidad consigue disminuir el riesgo de sufrir un accidente debido a la velocidad, presentando un nivel de riesgo moderado una vez concluido el programa. Por todo ello, es posible afirmar que es posible cambiar actitudes en los jóvenes en relación al factor de riesgo velocidad, si bien sería importante demostrar el impacto de este cambio al cabo de un cierto tiempo.

También es importante indicar a raíz de los resultados de la investigación que, los jóvenes que realizaron una formación de tipo tradicional no consiguieron mejorar su nivel de seguridad en relación con la velocidad; es más estos conductores mostraban un nivel de riesgo alto en velocidad y se ha mantenido una vez finalizado el proceso formativo. Con lo que la formación tradicional que se desarrolla en las autoescuelas puede no incidir en el cambio de actitudes.

De esta forma la investigación desarrollada por los autores pone nuevamente de manifiesto que el diseño, estructura y desarrollo del Programa de Conducción Segura para Preconductores (PCS - Precon) basado en el modelo de cambio de actitudes puede mejorar la seguridad en los jóvenes preconductores.

## **7.2. MÉTODO**

Se pretende comprobar en qué medida la impartición de un curso de seguridad vial para preconductores fundamentado en el modelo de cambio de actitudes consigue cambiar las actitudes de los jóvenes.

El diseño de investigación es pretest-postest sin grupo control y para la explotación de los datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS 15.0 para Windows.

Los resultados que se presentan provienen de la aplicación del curso de seguridad en el marco del curso para la obtención del certificado de



aptitud de formación vial en una muestra de 100 alumnos. Las aplicaciones piloto de los cursos se han realizado en un total de 5 autoescuelas localizadas en la zona del Vallés en la provincia de Barcelona.

Se ha utilizado el cuestionario QAR Precon (Cuestionario de evaluación del riesgo para preconductores), así como los cuestionarios específicos sobre alcohol, velocidad y, tendencia al riesgo.

### 7.3. RESULTADOS

En primer lugar, se presentan los resultados sobre la evaluación que realizan los futuros formadores de formación vial en relación al nivel de satisfacción que otorgan al curso de seguridad vial dirigido a preconductores.

Los resultados extraídos en este sentido indican un grado de satisfacción notable (8,4) de acuerdo con una escala de valoración de 0 a 10.

Igualmente al final del curso se evalúan otros aspectos más específicos, cuyos resultados se indican a continuación:

	Dinámica de la clase	Contenido de las sesiones	Estructuración general del curso	Adquisición de nuevos aprendizajes	Utilidad del curso
Valoraciones globales	8,2	8,1	8,1	7,9	8,4

**Tabla 1.** Valoración realizada por los alumnos en relación a diferentes aspectos evaluados en el curso de seguridad vial

Como podemos observar a partir de los datos anteriores la valoración que hacen los alumnos en general ha sido alta.

Por otro lado, se demanda a los 100 alumnos una valoración respecto al grado de dificultad de las diferentes fases del curso de acuerdo con una escala de 0 a 10 **(3)**.

Los resultados muestran que, en general, el grado de dificultad es percibido por lo alumnos de tipo medio (con una puntuación media de 6), siendo la valoración por cada una de las fases que conforman el programa del curso la siguiente:

	Evaluación inicial	Información	Destrezas/comportamientos	Valores	Evaluación final
Valoración global	5,6	5,9	6,4	6,5	5,9



**Tabla 2.** Valoración realizada por los alumnos en relación al grado de dificultad respecto a cada una de las fases del curso de seguridad vial. Como se puede constatar en la tabla 2, aunque el grado de dificultad, en general, no haya sido elevado teniendo en cuenta la puntuación promedio (6 sobre 10), las fases de transmisión de valores y emociones (6,5), seguida de la fase de revisión de destrezas (6.4) son las que los alumnos han valorado con un mayor grado de dificultad. Las fases que suponen un menor grado de dificultad son: evaluación de entrada y de salida (5,6 i 5,8 respectivamente), así como las fase de transmisión de información (5,9).

Finalmente, se presentan las valoraciones que han ofrecido los alumnos en relación a las posibilidades reales de aplicación del curso en las autoescuelas. Los alumnos, consideran que no sólo es posible su aplicación sino que han otorgado a este aspecto una valoración general de 7,8.

Una vez adquirida la formación para aplicar el curso, se escogieron voluntariamente a 16 alumnos voluntarios que, distribuidos en 4 grupos fueron los encargados de realizar aplicaciones del curso en 5 autoescuelas de la zona del Vallés en Barcelona con un total de 32 participantes.

	Autoescuela 1	Autoescuela 2	Autoescuela 3	Autoescuela 4	Autoescuela 5
Participantes	5	4	9	8	6
Programa escogido	Alcohol y velocidad	Velocidad	Velocidad	Tendencia al riesgo	Alcohol y velocidad
Ítems trabajados	8	9	13	9	19

**Tabla 3.** Número de participantes, programa escogido y factores de riesgo trabajados por autoescuelas

Después de la aplicación del Precon y tras la tabulación de los resultados se eligió el programa específico. Como se observa, prácticamente la totalidad de las autoescuelas desarrollaron el programa de alcohol y velocidad, a excepción de una de las autoescuelas que obtuvo resultados similares en todos los factores y optó por implementar el programa de tendencia al riesgo por su carácter transversal con el resto de factores.

Una vez elegido el programa se realizó la evaluación de entrada y los factores desarrollados oscilan entre 8 (autoescuela 3) y 19 (autoescuela 5). Esta variación responde al hecho de que para cada



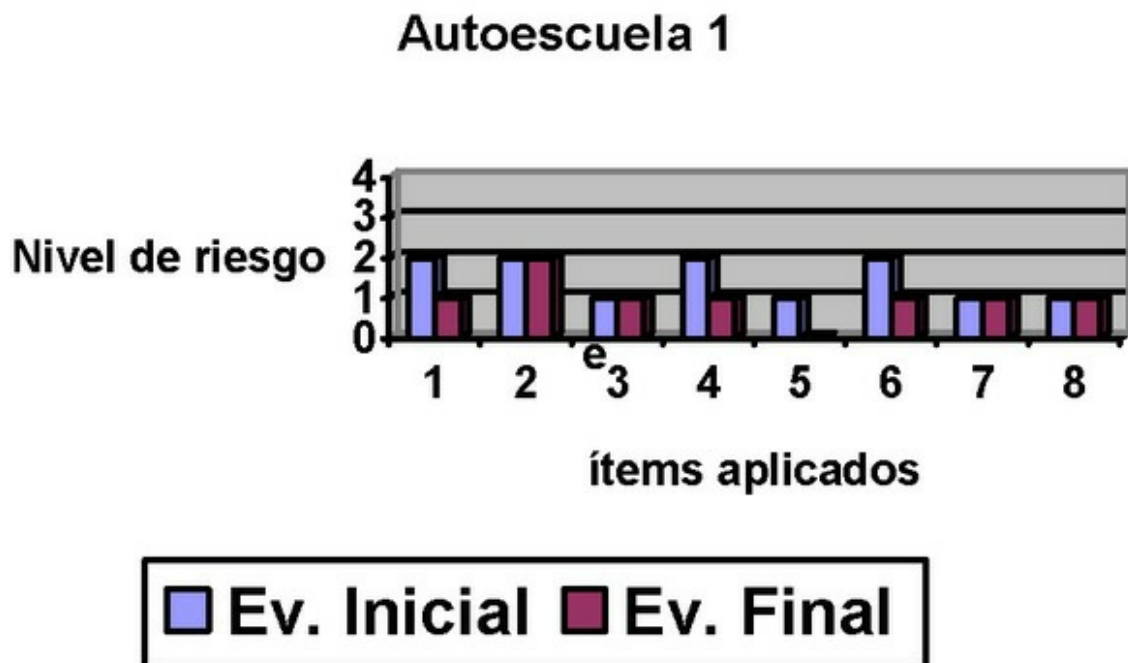
uno de los grupos se eligieron únicamente los ítems donde los preconductores habían puntuado alto una vez realizada la evaluación de entrada.

Después de esta primera fase, se desarrolla la fase de mejora de la información, donde prácticamente la totalidad de los formadores viales indican que se evidencia un cambio relevante en la actitud de los participantes del curso.

Respecto a la fase de mejora de los comportamientos los formadores indican que los preconductores en general se muestran muy participativos en el momento de mostrar sus hábitos.

La fase de mejora de las emociones se realiza en una segunda sesión, presentándose testimonios que habían experimentado en un momento dado un accidente de tráfico. En esta fase, todos los formadores indican el fuerte impacto emocional que tiene esta fase entre los participantes.

Los resultados obtenidos de los preconductores en las diferentes autoescuelas y los cambios que se producen en relación a la evaluación de entrada son los siguientes:

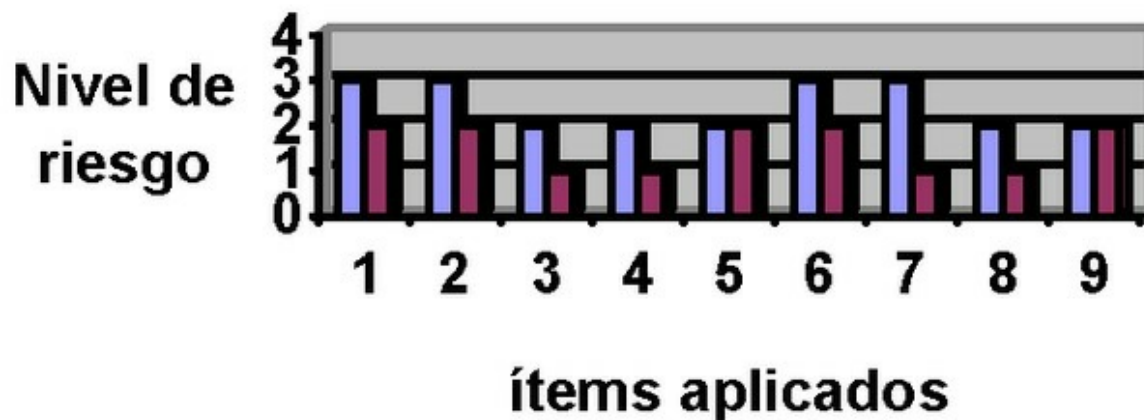


**Gráfico 1.** Evaluación inicial y final del nivel de riesgo según los ítems aplicados en los programas de alcohol y velocidad en la autoescuela 1. Como se observa, el nivel inicial de riesgo de los preconductores no es



muy alto, si bien se observa un descenso en los ítems 1, 4, 5 y 6, el resto se mantiene de forma similar tanto en la evaluación inicial como final.

## Autoescuela 2



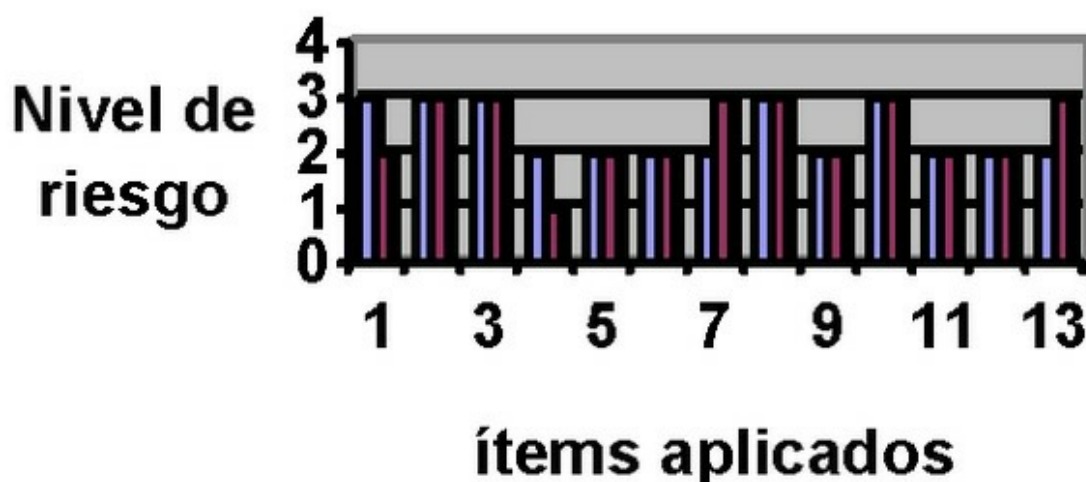
■ Ev. Inicial ■ Ev. Final

**Gráfico 2.** Evaluación inicial y final del nivel de riesgo según los ítems trabajados en el programa de velocidad en la autoescuela 2.

En esta autoescuela se observan cambios respecto a la situación de entrada en la mayoría de ítems o factores aplicados durante el curso, manteniéndose estables los ítems 5 y 9.



### Autoescuela 3



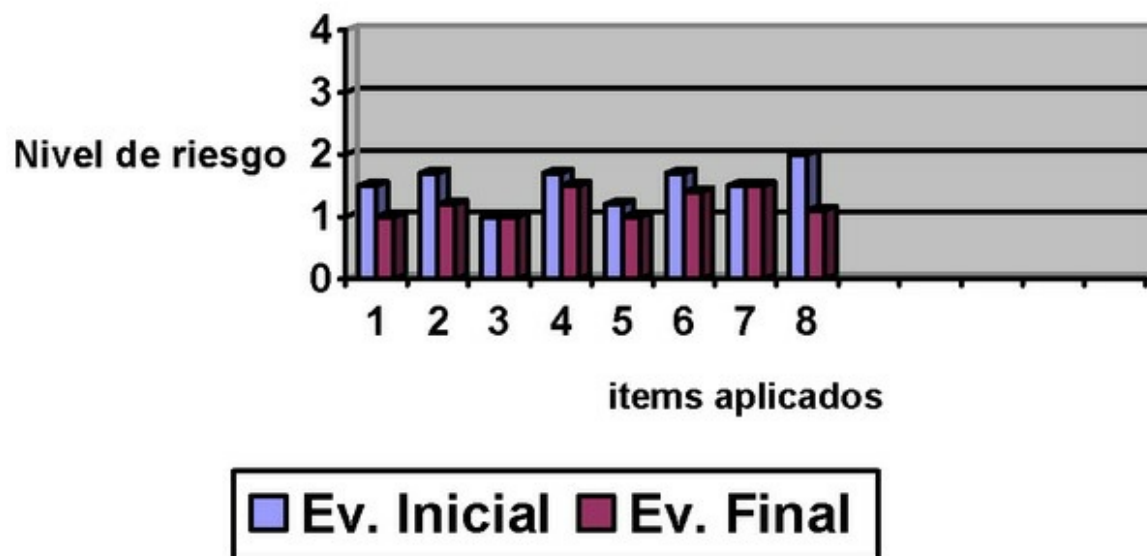
**Ev.Inicial** **Ev. Final**

**Gráfico 3.** Evaluación inicial y final del nivel de riesgo según los ítems aplicados en el programa de velocidad en la autoescuela 3

En este caso se presenta un grupo con un nivel de riesgo más alto respecto a los anteriores, pese a que las puntuaciones de la evaluación inicial y final se mantienen estables en la mayoría de los ítems. Los ítems 7 y 13 han experimentado un aumento.



### Autoescuela 4



**Gráfico 4.** Evaluación inicial y final del nivel de riesgo según los ítems trabajados en el programa de velocidad en la autoescuela 4

En el caso de la autoescuela 4, el grupo de preconductores presenta un nivel inicial de riesgo bajo, que mejora notablemente una vez finalizado el curso. Tal y como se observa en el gráfico 4, se producen cambios favorables a la seguridad en prácticamente todos los alumnos.

Finalmente en el caso de la autoescuela 5 se presentan los resultados de dos programas que se desarrollaron en el curso de seguridad vial: el programa del alcohol y el de la velocidad.

En relación al programa del alcohol se observan, en general, puntuaciones inicialmente elevadas que fueron decreciendo a medida que se iban trabajando cada uno de los seis ítems que configuraban dicho programa. Los resultados obtenidos han sido los siguientes:



## Autoescuela 5



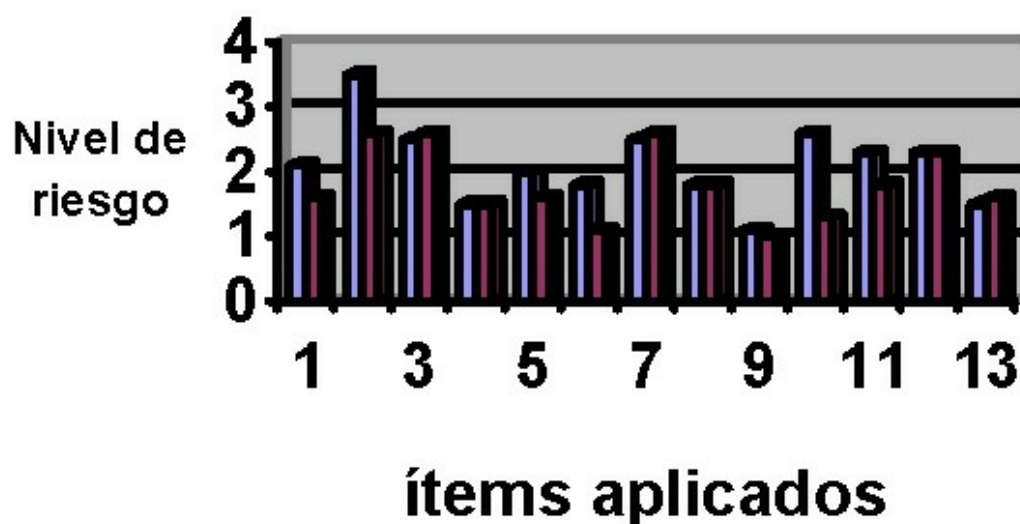
■ Ev. Inicial ■ Ev. Final

**Gráfico 5.** Evaluación inicial y final del nivel de riesgo según los ítems trabajados en el programa de velocidad en la autoescuela 5

En relación al programa de la velocidad las puntuaciones promedio iniciales del grupo son, en general, más bajas respecto al programa del alcohol, y también muestran un descenso en prácticamente la totalidad de los ítems.



## Autoescuela 5



■ Ev. Inicial ■ Ev. Final

**Gráfico 6.** Evaluación inicial y final del nivel de riesgo según los ítems aplicados en el programa de velocidad de la autoescuela 5

### 7.4. CONCLUSIONES

A raíz de los resultados presentados, podemos llegar a afirmar que, el curso de seguridad vial resulta una alternativa eficaz para cambiar actitudes de riesgo y, en general se han podido observar cambios notables entre la situación inicial y final.

Por otro lado, prácticamente la totalidad de las autoescuelas en las cuales se implementa el curso de seguridad vial han coincidido en trabajar de forma específica los programas relacionados con del alcohol y la velocidad a partir de las puntuaciones de riesgo proporcionadas por el cuestionario QAR Precon. Este hecho conduce a reflexionar sobre la importancia de seguir trabajando en estos factores en el colectivo de preconductores, especialmente también por su incidencia en los accidentes de tráfico.



En esta línea, las autoescuelas que se decidan por la implementación programas de seguridad vial para preconductores (basando la intervención en una evaluación inicial del perfil de riesgo, introduciendo información individualizada y adaptada al grupo a partir de los datos obtenidos con el cuestionario, revisando las destrezas y hábitos de seguridad y trabajando la mejora de emociones y valores de seguridad) pueden contribuir a la formación de conductores sensibilizados por una conducción segura y, por tanto, a la disminución de los accidentes y sus consecuencias, y demostrar que es posible cambiar actitudes en los jóvenes.

La aplicación del curso de seguridad vial supone cambios organizativos que van desde la definición de nuevas formas de dirección y gestión de las autoescuelas hasta la formación de profesionales especializados.

En cualquier caso, la diferencia entre las autoescuelas que sólo realicen una formación basada en el modelo tradicional y las que incorporen programas de cambio de actitudes para preconductores deberá constatarse a partir del seguimiento de sus alumnos a efectos de conocer su repercusión en la reducción del número de accidentes y la intensidad de los daños. La experiencia que nuestro grupo de investigación sobre educación y seguridad vial tiene al respecto muestra resultados esperanzadores en relación a la mejora de la seguridad vial a través de programas formativos que se fundamenten en el modelo de cambio de actitudes.

En definitiva, se puede afirmar que el producto de seguridad obtenido con la aplicación del curso de seguridad vial para preconductores, conjuntamente con la elaboración, análisis e interpretación de los resultados obtenidos puede sentar las bases que permitan iniciar un proceso de cambio en la formación de los preconductores. Además, la integración del programa Precon en la formación de preconductores se configura como una nueva forma en la manera de pensar, sentir y actuar de los preconductores que supera la formación anterior centrada exclusivamente en la obtención del permiso de conducir.

Para lograr este propósito, es necesario abandonar el anterior modelo de la autoescuela tradicional, para dar paso a una nueva concepción de los centros de formación vial como entidades formativas inspiradas



en el respeto que sentimos por la vida propia y por la de los demás.

## REFERENCIAS

- Annual Statistical Report (2007). European Road Safety Observatory. Comisión Europea. <http://ec.europa.eu/roadsafety/>
- Dirección General de Tráfico (2008). Anuario estadístico 2008. Madrid. Ministerio del Interior. <http://www.dgt.es/>
- Jariot, M. y Montané, J. (2009). *El modelo de cambio de actitudes y su aplicación en el diseño y desarrollo de programas formativos para la reducción de los comportamientos de riesgo en la conducción*. Seguritas Vialis. Vol. 1, nº 3, 49-61. Madrid: ETRASA. Editorial Tráfico Vial.
- Jariot, M. y Montané, J. (2009). Actitudes y velocidad en jóvenes. Aplicación de un programa de educación vial. *RELIEVE*, v. 15, n. 1. [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_2.htm). Consultado en 12 de marzo de 2010.
- Jariot, M. y Rodríguez, D. (2005). *Evaluación y mejora de las competencias del formador vial desde un modelo de cambio de actitudes*. Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Investigación en Innovación Educativa. Asociación Interuniversitaria De Investigación Pedagógica (AIDIPE). La Laguna..
- Jariot, M. y Rodríguez, D. (2006). *Les compències del professor de formació viària per a l'educació de joves conductors des d'un model de canvi d'actituds. El paper de les autoescoles..* Actas del IV Congrés Internacional sobre polítiques europees de trànsit. La formació, eina de prevenció viària. Barcelona: Servei Català de Trànsit. Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior
- Montané, J. y Jariot M. (2003). *La psicología aplicada a una conducción segura i eficaç*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior. Servei Català de Trànsit. (Grup ERESv UAB)
- Montané, J. y Jariot M. (2005). Visió integrada de l'accident. El factor humà present en els agents de risc i seguretat. La psicologia aplicada a una conducció segura i eficaç. (p.110) Barcelona: Generalitat de Catalunya: Departament d'Interior. Servei Català de Trànsit. (Grup ERESv UAB)
- Montané, J.; Jariot M.; Martínez, M.; Amador, M. y Rodríguez Parrón,



M. (2003). *Seguretat viària, conducció econòmica, medi ambient i contaminació*. (2-150) Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior. Servei Català de Trànsit. (Grup ERESv UAB)

Montané, J.; Jariot M. y Rodríguez, M. (2007). Actitudes, cambio de actitudes y conducción segura. Un enfoque crítico aplicado a la reducción de accidentes de tráfico. Barcelona: Laertes.

Montané, J.; Jariot M. y Martínez, M. (2004). *Models, instruments i processos d'intervenció per a la reducció de l'accidentalitat. "La formació dels formadors viaris"*. Actas del III Congrés Internacional sobre polítiques europees de trànsit. L'educació i la formació per a la mobilitat segura. Barcelona: Servei Català de Trànsit. Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior

Rodríguez, M. (2001). Aportaciones de los predictores de riesgo a la educación vial en la escuela. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Rodríguez, M. (2004). *El curs de sensibilització aplicat a preconductors: processos i resultats obtinguts*. Actas del III Congrés Internacional sobre polítiques europees de trànsit. L'educació i la formació per a la mobilitat segura. Barcelona: Servei Català de Trànsit. Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior.

---

- (1)** La estrategia Grupo de Investigación es una de las múltiples aportadas por Slavin (1995) en su obra fundamental para experiencias formativas: Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica.

[Ver Texto](#)

- (2)** En los tres años que se lleva realizando la estrategia, un texto clarificador para el alumnado es Ochoa Ángel, J. (1996) *Las historias de vida: Un balcón para leer lo social*. Revista Razón y Palabra, Núm. 5. Año 1. Diciembre - enero 1996-97. Hemos comprobado que el texto resulta útil para introducir al alumno en la tarea investigadora y para comprender especialmente el sentido de la realización de historias de vida y su importancia para la comprensión los acontecimientos sociales.

[Ver Texto](#)

- (3)** 0=poco grado de dificultad y 10= elevado grado de dificultad.

[Ver Texto](#)











# **Desarrollo y mejora de las organizaciones**

## **1. ESCALAE: CLAVES DE LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE EL AULA**

*Federico Malpica Basurto*

*Instituto de Recursos e Investigación para la Formación*

### **1.1. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE LA CALIDAD EN NUESTRAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS Y FORMATIVAS?**

Sabemos que una de las actividades humanas de las sociedades modernas que más angustia genera y que más cuesta decidir tiene que ver con los estudios. Los padres y madres sabe lo que cuesta escoger escuela, y aquellos que se enfrentan a la universidad también. ¿Cuánto se tardan en tomar decisión sobre dónde estudiar? ¿Qué toman en cuenta? ¿Cuánto cuesta estudiar y cuánto el no estudiar o no hacerlo adecuadamente?

Pero no sólo a nivel individual se puede observar claramente que la educación es uno de los temas más importantes con los que se enfrenta el hombre moderno, sino que también a nivel colectivo es algo decisivo. ¿Qué le sucede a una sociedad que no sabe educar? ¿Qué elemento suele ser determinante para la competitividad de un país? ¿Por qué la educación se acaba utilizando casi siempre con fines políticos?

A partir de estas preguntas podemos observar la importancia que tiene para nuestra sociedad y para las personas que vivimos en ellas la educación. Por tanto, cada vez es más obvio y comienza a ser imprescindible que se pueda garantizar una educación de calidad, es decir, que exista una coherencia entre 1) aquello que se pretende de los estudiantes cuando acaben su formación, 2) lo que de verdad ocurre en las aulas para cumplir con ello y 3) los resultados de aprendizaje obtenidos.

Gregorio Luri, en su defensa de la escuela plasmada en el libro "La escuela contra el mundo", nos aclara la gran importancia que tiene ésta como mediadora en la sociedad pero también los peligros de no ejercer esa función y "dejarse llevar" por ésta (Luri, 2008):



"El título [del libro] pretende ser más descriptivo que provocativo. La preposición "contra" puede tener diferentes sentidos. La escuela puede posicionarse en *contra* del mundo cuando ignora la realidad y se muestra incapaz de proporcionar las herramientas indispensables para la competición social que hay en la calle; cuando educa a los alumnos en unos valores que cuestionan tanto el esfuerzo como la jerarquía y la selección; cuando hay un desacuerdo grave entre lo que se enseña en las aulas y lo que la sociedad demanda. Se sitúa contra el mundo cuando no aspira de verdad a la excelencia y en lugar de eso se conforma con el adorno retórico del "progresar adecuadamente"; cuando vive pendiente de unos discursos que hace tiempo han dejado de tener repercusión social o cuando confunde la pedagogía con una terapia contra los males de la vida humana, sin darse cuenta que una vida sin frustraciones va en contra de ella misma...

La escuela se posiciona también contra su comunidad cuando confunde al alumno con un cliente y la enseñanza con el entretenimiento... La sociedad no ha dado permiso a la escuela de hacer lo que quiera, sino que le ha encargado que encuentre la manera más eficiente de transmitir lo mejor de ella misma a los que vienen detrás. Por ello le demanda una cierta actitud contra el mundo - y sus urgencias y estímulos inmediatos. Así podrá ejercer su función mediadora entre la familia y la sociedad civil, y también vincular el pasado con el futuro".

Si esta es la misión que la sociedad demanda a las organizaciones educativas y formativas, por tanto la profesión docente no es cualquier profesión. Como el mismo profesor Luri afirma en otra parte de su libro (Luri, 2008): "La profesión del maestro no es, pues, una profesión más entre las miles de profesiones de un país. Ocupa un lugar central en la vida de una nación. Lo deberíamos tener todos presente siempre, y especialmente los maestros y las naciones".

Ahora bien, los centros educativos y formativos, en su connotación como organización, tienen una serie de señas características propias que requieren una atención especial, ya que de ellas depende la capacidad de respuesta y en general los resultados que pueden ofrecer



a los estudiantes y a la sociedad. Joaquín Gairín nos indicaba ya algunas debilidades comunes dada la idiosincrasia y cultura organizativa de los centros educativos y formativos, aquellas que de no atenderse pueden impedir que dichas instituciones ejerzan el papel que les corresponde en la sociedad (Gairín, 1996):

- En cuanto a la identificación de metas: La institución educativa es una organización a la cual la sociedad encarga la consecución de objetivos múltiples y diversos. Pero en estas organizaciones, hay una falta de priorización que genera incertidumbres en los responsables y docentes relativas a las acciones que hace falta emprender.
- En cuanto a la naturaleza de las metas: El mantenimiento de valores que tienen que ver con el modelo organizativo, lo que comporta, según Dalin (Gairín, 1996), poco interés por innovar y un bajo nivel de investigación.
- Ambigüedad de las tecnologías: Imposibilidad de contar con tecnologías que permitan armonizar actuaciones y clarificar procesos organizativos.
- Falta de preparación técnica: Es inviable la existencia de un modelo único de profesor y, por lo tanto, de una caracterización real de sus actuaciones y de las necesidades profesionales.
- Debilidad del sistema: El conjunto de factores citados hasta el momento justifica que algunos autores (Weick, Meyer y Rowan, entre otros) caractericen las instituciones educativas como una realidad débilmente estructurada.
- Vulnerabilidad: La debilidad del sistema escuela no tan sólo es debida a factores internos, también obedece al carácter abierto de ésta con respecto del entorno.

Hace falta añadir otra característica de gran importancia (De Miguel, 1989): la ausencia de criterios específicos para evaluar la eficacia de su funcionamiento y la complejidad de la actividad escolar.

Podemos constatar que uno de los problemas centrales de las instituciones educativas es que a menudo son débiles en el carácter organizativo. Si a esto la añadimos una fuerte cultura y percepción con



respecto del rol docente, de sus espacios propios tanto dentro como fuera del aula, que son como su *sancta sanctorum* donde tiene libertad absoluta, encontramos una situación que nos lleva a pensar, ¿qué significa tener calidad educativa? ¿Cuál es el mejor enfoque tomando en cuenta la organización y lo que ocurre en las aulas?

El último informe de la OCDE realizado en el 2009, el llamado Informe TALIS (Teaching And Learning International Survey), es la primera encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje realizada en 23 países y afirma en sus conclusiones, las condiciones que deberán existir en los centros para que se haya calidad pedagógica:

*"Será necesaria la creación de sistemas educativos basados en datos y «ricos en conocimientos», en los que los directores escolares y los profesores actúen como una comunidad profesional y tengan la autoridad para hacerlo, dispongan de la información necesaria para actuar con sabiduría, y tengan acceso a sistemas eficaces de apoyo que les ayuden a implementar los cambios... En otros muchos sectores, el personal accede a su vida profesional con la esperanza de que su práctica se vea transformada por la investigación, pero los modelos de participación en el desarrollo profesional y en la evaluación de los profesores y sus prácticas indican que no es este el caso todavía en la enseñanza". (OCDE, 2009)*

Queda claro que la calidad educativa es de vital importancia para los centros educativos y formativos, sin embargo el diagnóstico parece evidente: las instituciones educativas siguen necesitadas de lo necesario para su desarrollo profesional y está claro que la calidad en la educación hay llegado a la organización, pero aún no ha llegado del todo a las aulas.

## **1.2. INVESTIGACIÓN SOBRE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

Esta comunicación es el resultado de una investigación que se ha venido realizando desde el año 2005, en parte subvencionada por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR), con el objetivo inicial de recopilar (y posteriormente de desarrollar) los Protocolos Técnicos de Calidad de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, así como una metodología para llevarlos a las aulas.



Para dicha investigación hemos contado con una red de entidades en 7 ciudades (entre ellas, la inestimable ayuda de las escuelas del proyecto QiMC del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya) y alrededor de 40 facilitadores formados que han permitido que se hayan realizado, hasta el curso 2009-2010, 97 implementaciones del modelo en prácticamente todos los niveles educativos: infantil, primaria, secundaria, bachillerato, formación profesional y Universidad. En concreto, 78 implementaciones de autodiagnósticos para la elaboración de Planes Estratégicos Pedagógicos y 19 Comunidades para la Institucionalización de la Práctica Educativa, en las que han participado en total más de 1.100 docentes.

En los siguientes apartados se desarrolla una reflexión sobre algunos aspectos importantes para la calidad educativa, el rol del docente en todo ello y en los últimos apartados se aborda una explicación de la metodología y los resultados obtenidos.

### ***1.2.1. ¿Cuál es la clave de la calidad educativa? Un enfoque desde los procesos clave***

En realidad, la calidad se puede resumir en que cada escuela CUMPLA LO QUE PROMETE, es decir, que aquello que pretende de sus alumnos cuando éstos acaben su formación (finalidades de aprendizaje), lo pueda garantizar con lo que hace en todas las aulas, de todas las asignaturas de todos los grados o cursos (procesos de enseñanza y aprendizaje) y que por tanto, todos los estudiantes aprendan (resultados educativos). Todo lo demás que se habla de calidad, ofrecido por ISO, el modelo EFQM **(1)**, las evaluaciones PISA y otras evaluaciones nacionales **es importante pero no suficiente**, si una escuela no es capaz de garantizar que se cumplan las finalidades de aprendizaje en todas sus aulas.

Si afirmamos lo anterior, entonces ¿cómo ha funcionado la calidad educativa en nuestros centros escolares?

Por lo que hemos observado, parece que por su propia historia e idiosincrasia, los centros educativos y formativos tienden a "rutinizar" sus procesos a menos que hagan un esfuerzo consciente por reflexionar acerca de lo que hacen y por qué lo hacen. Una



organización educativa puede funcionar casi automáticamente. Como apunta Miguel Ángel Santos Guerra (Santos Guerra, 2000):

*"Basta que abra sus puertas. Cada alumno acude a su aula, cada profesor se hace cargo de un grupo y se repiten los comportamientos mecánicos: entrada, trabajo, recreo... Escucha, estudio, repetición... Por eso, es necesario establecer mecanismos exigentes de análisis, [léanse Protocolos Técnicos de los procesos de enseñanza y aprendizaje] que vayan más allá de las pautas que, de forma casi ridícula, intentan "medir" todo lo que sucede en el Centro". (2000:250)*

¿No tienen la impresión, aquellos que estudian e implementan sistemas de calidad organizativos como ISO o EFQM en la educación o formación, que el sistema acaba por implantarse pero que cambia poco lo que sucede en las aulas?

A nosotros, durante la investigación de la cual hablaremos más adelante se nos quejaban mucho los profesores acerca de los modelos de calidad como ISO, afirmando que ahora estaba todo más ordenado, pero que ellos seguían enseñando como toda la vida, que seguían sin saber qué mejorar ni cómo, que el cambio se había producido fuera del aula, pero no dentro, etc.

### **1.2.2. El recurso más valioso en educación: la mochila docente**

Pero hacer que los sistemas de calidad garanticen también los procesos que suceden en las aulas no es fácil, sobre todo porque la clave está en los docentes ¿cómo determinamos si una práctica profesional docente es más o menos apropiada? Si, es difícil contestar a esta pregunta porque parece que cada profesor tenga una forma de enseñar y una libertad de cátedra que le permite hacerlo como mejor le parece. Pues bien, mientras no podamos responderla, no podemos hablar de calidad en las aulas. ¿Cómo vamos a garantizar los resultados educativos de los alumnos y alumnas si no podemos garantizar el proceso, es decir, los estímulos que reciben éstos en cada una de las clases?

¿Cómo podemos hablar de calidad si no somos capaces de poner de acuerdo a un equipo de profesores en una serie de actividades que todos realicen en sus clases, independientemente de la asignatura que enseñen, para asegurar que aquellos contenidos que no son



responsabilidad de una disciplina (metadisciplinarios), se estén enseñando de manera sistemática?

Hace un tiempo asesoramos a una institución de educación pública mexicana, que tiene un gran prestigio y reconocimiento en el país en sus programas de maestrías y doctorados, sobre todo por la formación de investigadores en los ámbitos del urbanismo y el medio ambiente.

Cuando preguntamos a los profesores sobre cómo trabajaban el contenido "investigación" en todas las aulas para garantizar su aprendizaje se nos quedaron mirando con cara de incredulidad y comenzaron a decir que para ellos, los contenidos eran los propios de su disciplina, que la investigación se aprendía durante su estancia en el programa (suponían que por el hecho de estar involucrados en investigaciones) y no formaba parte de los contenidos propios de clase. La conclusión es que nadie era responsable por dichos contenidos pero todos exigían que los alumnos acabaran competentes para investigar. ¿A esto le podemos llamar calidad educativa? ¿Se garantizaba el proceso de aprendizaje?

Estamos afirmando que la forma en la que enseñan los docentes está determinada por aquello para lo que son competentes y que pueden hacer en clase (por aquello de lo que son conscientes), pero que dichas competencias normalmente no están alineadas con las de sus colegas, ya que no han sido diseñadas ni desarrolladas por dicha organización, sino que cada profesor ha construido sus competencias en función de su experiencia personal y su práctica profesional individual.

Esta mochila docente, se convierte en el recurso más valioso con el que contamos dentro del aula, ya que no podemos incidir de la misma manera en los otros dos factores que intervienen en toda acción educativa (los alumnos que tenemos y los contenidos que forman parte del curriculum). Aquello sobre lo que podemos incidir de manera directa y profunda, aquello que representa la práctica profesional y que puede fundamentarse, es la manera en la que los profesores enseñan en clase y en buena parte, determina el éxito de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los resultados educativos obtenidos.

Sin embargo, como apuntaba Gairín anteriormente, las competencias



docentes no pueden ser generales porque lo que sirve a un profesor para ser competente en un centro educativo o formativo, lo que lleva en su mochila, puede que no le ayude a ser competente en otro centro, incluso si enseña los mismos contenidos a un público similar. Si cambian las finalidades de aprendizaje, es decir lo que se pretende conseguir en los estudiantes cuando éstos acaben su formación, la práctica educativa debe cambiar para ser coherente con dichas finalidades y por tanto, el contenido de la mochila debería poder adaptarse a lo que se pretende conseguir de nuestros estudiantes en cuanto a su formación.

### **1.3. ESTADO DE SITUACIÓN DE LAS MOCHILAS DOCENTES**

#### **1.3.1. *Qué guardan las mochilas docentes***

Por un lado, toda mochila docente guarda una buena dosis de ideología, es decir que cada uno tiene una idea de lo que pretende de sus estudiantes cuando acaben la formación. Por tanto, intenta ser coherente con dicha ideología y la forma en la que enseña, es decir, con su metodología.

Cada mochila es, por tanto, diferente. Por eso, es prácticamente la única profesión que ante unos mismos objetivos, puede haber dos prácticas profesionales antagónicas y ser consideradas válidas ambas. Pero también, esta es la causa de la escasa capacidad de los docentes para compartir su práctica profesional, para hablar de ella y para llegar a una práctica común en las escuelas. "Cómo voy a hablar de mi práctica con mi colega si él tiene una forma totalmente diferente de enseñar a la mía. Además, los dos podemos justificar perfectamente nuestra práctica".

El resultado de un pensamiento colectivo así, es una profesión ambigua y "uno de los pocos ámbitos profesionales que todavía queda en el aislamiento y la falta de supervisión." (Malpica, 2007).

Es fácil afirmar que el objetivo de todo profesor es que sus alumnos aprendan de una manera significativa, pero dentro del aula hay infinidad de elementos que dificultan el cumplimiento de este objetivo. Los docentes encuentran impedimentos relacionados con la atención a la diversidad, al número de alumnos, a la falta de motivación del



alumnado, a la presión por acabar el temario, a la carencia de tiempo y de recursos, al fracaso escolar, al entorno del centro, etc.

La mayoría de profesores guarda en su mochila, además de aspectos ideológicos, técnicas metodológicas concretas, sin embargo, sobre todo son técnicas para exponer, desarrollar ejercicios y hacer evaluaciones. Dichas técnicas normalmente las dominan en cuanto su aplicación más o menos uniforme. Cuando se pide realizar algún tratamiento individual, ya se tienen más problemas.

El profesor se encuentra solo y sin guía por afrontar todas estas dificultades que a menudo se dan a la vez dentro del aula. E incluso, a veces, resulta complicado identificar cuáles son en realidad las dificultades que no permiten llegar al objetivo último de la formación: que los alumnos aprendan. ¿Cuál es la manera de resolver o eliminar estas dificultades? ¿Cómo pueden los profesores conseguir su objetivo? ¿Cómo podemos conocer el nivel de calidad que estamos ofreciendo a nuestros centros educativos o formativos? ¿Cuál es la manera de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas de nuestras escuelas, institutos, universidades, etc.?

Cuando estas preguntas no encuentran respuesta el resultado es el que todos podemos observar: ansiedad por parte del profesorado en el ejercicio de su tarea dentro de las aulas, instituciones arcaicas, resultados educativos pobres en general, frustración por parte de los docentes, los directivos, los estudiantes, las familias y la sociedad.

Desde un punto de vista de la calidad educativa, parece que en muchos casos, los sistemas de calidad implantados por los centros educativos y formativos se han quedado en la superficie y sólo garantizan que la gestión y todo el que hace referencia a la administración sea registrado, evaluado y mejorado constantemente (documentación, incidencias organizativas, planes, programas, entregas a tiempo, etc.). Pero desgraciadamente se ha dejado de lado los procesos clave de toda organización dedicada a la formación de personas: los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El problema es que los sistemas de calidad organizativos no cuentan generalmente con protocolos claros que todos los docentes puedan



seguir con seguridad a su centro, estudiarlos, reflexionar de manera compartida sobre ellos y mejorarlos continuamente.

### **1.3.2. Comparación de la práctica educativa con otras prácticas profesionales**

En la educación tenemos un problema, que es real y profundo, y que sale a relucir cuando comparamos nuestra práctica profesional con la de otros ámbitos: ISO (o el modelo EFQM) funciona en otros sectores productivos porque existen protocolos técnicos que ayudan a controlar la calidad del producto o del servicio y por tanto, ISO puede controlar los procesos organizativos. La calidad del producto o servicio está garantizada por entidades que velan por que se cumplan prácticas profesionales adecuadas que están basadas en la ciencia (colegios profesionales, estándares, certificaciones de producto o servicio, normativas, reglamentaciones, etc.) ¿Qué pasaría si no hubiera protocolos sobre cómo construir, sobre cómo hacer los tratamientos médicos, sobre cómo presentar una denuncia judicial, etc.? (ver Figura 1).

El grave problema que tenemos en educación es que no han existido protocolos técnicos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, que estén fundamentados científicamente, que sean universales y que estén al alcance de todas las instituciones educativas y formativas.

ÁMBITOS DE CALIDAD	SECTOR SALUD	SECTOR CONSTRUCCIÓN	SECTOR EDUCACIÓN
Procesos organizativos (modelo general)	ISO 9001:2008 EFQM	ISO 9001:2008 EFQM	ISO 9001:2008 EFQM
Protocolos técnicos para la realización del producto/servicio (de cada sector profesional)	STEMI (sociedad europea) y UNSTEMI (american college) Medical Guidelines	Compendio de normas y reglamentos de la construcción internacionales	?

**Figura 1.** Comparación de calidad entre prácticas profesionales

Uno de las principales consecuencias de no contar con protocolos o normas técnicas del servicio educativo es que dificulta el liderazgo pedagógico fundamentado, lo cual es imprescindible para la calidad de las organizaciones educativas y formativas.

Esto es fácil de comprobar si intentamos que los directivos de escuelas nos contesten a una simple pregunta: "¿Puede usted mencionar un solo indicador de carácter pedagógico (de cómo se debe enseñar), que



sirva para reconocer o sancionar a un profesor sobre la forma en la que imparte las clases y que no se entienda como arbitrario, en su centro educativo?".

¿No es verdad que un sistema o modelo que no contemple la calidad organizativa y también la calidad del producto o servicio, es como un gigante con los pies de barro? Si un director no puede exigir que la labor educativa se realice de una determinada manera, ¿cómo puede haber calidad en una organización educativa o formativa?

Si una institución no cuenta con indicadores para velar por la concordancia entre sus finalidades educativas, la realidad en el aula y los resultados obtenidos, ¿qué calidad puede ofrecer?

Aquellos que han trabajado y creen en la calidad educativa, parten de esta premisa y por eso han hecho esfuerzos en este sentido, ya que han visto los sistemas y las normas de calidad que se han venido aplicando en las organizaciones educativas enfocadas mayormente en procesos administrativos o de apoyo y no en los procesos sustantivos, es decir, en aquellos directamente vinculados con la enseñanza y el aprendizaje.

Si consideramos que hoy en día la enseñanza por competencias a permeado en prácticamente todos los sistemas educativos, entonces tenemos que afirmar que es imprescindible, en la mayoría de los casos, que los profesores realicen tratamientos adecuados a cada estudiante, en función de su situación particular, para lograr cumplir con unas finalidades de aprendizaje cada vez más complejas e interrelacionadas. Por tanto, aquí también podemos hacer símil entre la medicina y la educación, entre la forma de ejercer la práctica médica, en la cual también es necesario diagnosticar y hacer tratamientos personalizados, y la práctica educativa.

Veamos, cuando se trata de diseñar tratamientos a partir de un diagnóstico, ¿quien diagnostica en el ámbito médico? los médicos, ¿y en el ámbito escolar? Los expertos que trabajan para las administraciones públicas o en los equipos pedagógicos. ¿Quién realiza los tratamientos en el ámbito médico? los médicos. ¿Y en el ámbito escolar? Normalmente lo hacen los editoriales y los que elaboran los libros de texto o los manuales de formación. ¿Quién aplica los



tratamientos en el ámbito médico? los médicos, pero sobre todo los enfermeros o fisioterapeutas. ¿Y en el ámbito escolar? los docentes.

- ¿Cuánto estudia un médico para usar la ciencia? ¿Cuándo deja de estudiar? ¿Comparte su práctica? ¿Es obligado a investigar?
- ¿Cuánto estudia un docente para usar la ciencia? ¿Cuándo deja de estudiar? ¿Comparte su práctica? ¿Es obligado a investigar?

Por tanto, si el diagnóstico y el tratamiento no se desarrollan en el centro educativo, es como si en un hospital trabajaran prácticamente sólo enfermeros y enfermeras. Se curan los que se adaptan al tratamiento general. ¿A eso podemos llamarle calidad?

Como podemos observar, la utilización de la ciencia educativa por parte de los docentes es muy limitada, las mochilas llevan pocos fundamentos y bases científicas para actuar en la práctica profesional.

### **1.3.3. *Dónde han aprendido los docentes***

Los docentes han aprendido a ser docentes como todos los seres humanos aprendemos. Viendo y haciendo. Lo que más hemos visto y practicado es lo que se nos queda, con lo que nos sentimos más cómodos.

Incluso los que estudian pedagogía o magisterio, son capaces de llegar a comprender las prácticas educativas más innovadoras pero realmente acaban aprendiendo y llevando a la práctica lo que más han visto, es decir, las prácticas educativas más comunes utilizadas por sus profesores, no las teorías que les enseñan.

Un docente, para poder ampliar su propia mochila con cualquier nueva práctica educativa, para aprenderla y llevarla a la práctica, tiene que pasar el proceso de poder observarla y luego practicarla con ayuda contingente, cada uno en su zona de desarrollo próximo.

Eso significa que no podemos pretender que un docente pase de A a Z. Nadie es capaz de soltar su mochila y ponerse otra al hombro sin más. El docente ha de pasar un proceso de aprendizaje como cualquier ser humano que desea dominar algo, y por tanto, los esfuerzos en desarrollo del profesorado son vitales para la calidad educativa porque dicho aprendizaje no vendrá por sí solo.

Un profesor NO aprende en un curso, cursito o taller. No aprende



yendo a seminarios o congresos. Aprende viendo y haciendo. Siendo supervisado y compartiendo su práctica profesional.

#### **1.4. *CÓMO ESTAMOS MIDIENDO LA PRÁCTICA EDUCATIVA DOCENTE***

Durante la investigación referida más adelante, nos encontramos que la mayoría de colegios, al preguntarles por sus indicadores de enseñanza y aprendizaje nos enseñaban indicadores que, si lo que se pretende medir es lo que sucede dentro de las aulas, tienen cierta problemática en su relación con los procesos clave mencionados, pues en general se han desarrollado desde un enfoque organizativo y no llegan realmente al aula.

Por supuesto, si utilizamos estos indicadores para medir la práctica profesional docente, tendremos problemas para obtener información que pueda ser útil para generar cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como para desarrollar las mochilas docentes, es decir, las competencias de nuestros profesores.

Dicho esto, se presentan aquí algunos de los indicadores que normalmente utilizan las escuelas al implantar sistemas de calidad educativa, agrupados en tres niveles por la problemática que plantean:

#### **Indicadores que son relativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje (pero que no dicen cuáles son adecuados)**

- Los prerrequisitos relevantes de conocimientos y experiencia
- El desarrollo, revisión y actualización de planes y programas de estudio
- Diseño y actualización de planes de estudio
- Desarrollo de catálogos de cursos
- Asignación de cargas docentes
- Provisión de manuales de prácticas para laboratorios y talleres
- El desarrollo y prevención del material didáctico o materiales para la enseñanza
- El horario de clase



### **Indicadores que son relativos a la organización del curso (pero no a la metodología pedagógica)**

- La capacitación de profesores
- La selección y admisión de estudiantes
- El registro de cursos del estudiante
- El programa de estudios de los cursos
- Las calificaciones de los maestros
- Los apuntes para cursos y los exámenes
- La información de los registros
- La frecuencia de renovación de la validación

### **Indicadores que son relativos a los resultados del curso (pero que no explican cómo se llegó a éstos)**

- El número de alumnos aprobados y no aprobados en el curso
- El número de alumnos repetidores
- El número de bajas de alumnos durante el período formativo
- La satisfacción de los alumnos y las familias
- Resultados de la validación del diseño y desarrollo de los planes o programas de estudios

Si los responsables de los centros educativos y los docentes no cuentan con indicadores para medir y mejorar lo que hacen, será muy difícil ver cambios de base en la manera de enseñar y por consiguiente, en los resultados que estamos obteniendo de los estudiantes.

### **1.5. CONCLUSIÓN: CLAVES PARA DESSARROLLAR Y GESTIONAR LAS MOCHILAS DOCENTES**

Como hemos venido reflexionando, la mochila docente funciona de forma adecuada cuando está fundamentada en la práctica y cuando en una organización, todas ellas se ponen al servicio de unas finalidades de aprendizaje comunes, llenándose de aquellas metodologías pedagógicas más adecuadas para garantizar que todos los estudiantes cumplan con dichas finalidades. A continuación se desarrolla una



explicación de los indicadores que permiten medir lo que sucede realmente en las aulas, así como la metodología para implementarlos en nuestros centros educativos y formativos.

### ***1.5.1. Indicadores que midan los procesos de enseñanza y aprendizaje: investigación realizada***

La primera conclusión es que los indicadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje no pueden ser universales, y por tanto, los Protocolos Técnicos de Calidad de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, utilizan dos referentes: las finalidades de aprendizaje que tiene cada centro educativo o programa formativo en combinación con el referente técnico-científico sobre cómo aprendemos las personas. Estos dos referentes se configuran de una manera única para cada escuela, para que la metodología pedagógica sea coherente con aquello que prometen a su alumnado sobre qué sabrán, qué sabrán hacer y cómo serán cuando acaben su formación. A partir de aquí, ya es posible determinar las prácticas educativas más adecuadas y por tanto, ya podemos hablar de CALIDAD PEDAGÓGICA y educativa.

Por un lado, la clave de esta fórmula está en las finalidades de aprendizaje, es decir, en qué pretendemos de nuestros alumnos:

Hace poco asistía a una conferencia sobre el método del caso y el ponente, después de hacer una disertación sobre todas las bondades de la metodología, hacía la pregunta al público si el método del caso era bueno siempre. Los profesores que asistían, querían afirmar que sí, ya que mejoraba mucho las clases, aunque encontraban difícil su implementación porque (aunque no lo expresaron así), es una metodología que muchos no llevaban en su mochila. Sin embargo, la clave no estaba en su implementación, sino en plantearse su idoneidad independientemente de las finalidades de aprendizaje. Desde este punto de vista, ninguna metodología es siempre buena o mala, sino que está en función de lo que pretendemos de nuestros estudiantes. El método del caso, por ejemplo, para el aprendizaje de datos (contenidos factuales) y conceptos es una gran pérdida de tiempo. Hay otras metodologías más adecuadas y eficientes. Sin embargo, para el dominio de habilidades en la resolución de problemas no estructurados, esta metodología es sin duda muy adecuada. Por tanto,



la primera pregunta es ¿qué pretendemos de nuestros estudiantes? Una vez respondida, veamos posteriormente si llevamos la respuesta en nuestra mochila docente.

De esta manera, para poder hacer una valoración rigurosa de la práctica educativa, los indicadores deben ser aquellos que permitan observar claramente lo que sucede en el aula.

A continuación, se mencionan los diferentes ámbitos y sub-ámbitos de calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje que hemos desarrollado en la investigación, siguiendo algunos de los principios que se plantean en el libro "La Práctica Educativa. Cómo enseñar" (Zabala, 1995) así como su ponderación de acuerdo con su importancia, desde el aula hacia la organización del centro (ver Figura 2):

<b>ÁMBITOS Y SUBÁMBITOS DE CALIDAD EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE</b>	<b>Nº</b>	<b>CRITERIO GENERAL QUE DESCRIBE EL ÁMBITO O SUB-ÁMBITO</b>	<b>Ponderación</b>
<b>1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS</b>	<b>1</b>	Los objetivos didácticos de las diversas unidades didácticas se corresponden a una o más de las finalidades educativas del centro y son los necesarios y suficientes.	<b>10%</b>
<b>2. CONTENIDOS DE APRENDIZAJE</b>	<b>2</b>	En cada unidad didáctica los contenidos de aprendizaje son los suficientes y necesarios para cumplir los objetivos didácticos planteados.	<b>10%</b>
<b>3. SECUENCIACIÓN Y TEMPORIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS</b>	<b>3</b>	La secuenciación y temporización de los contenidos sigue una progresión lógica de acuerdo con la naturaleza del contenido y el desarrollo cognitivo del alumno. Hay una coherencia en las secuencias de contenidos entre las diferentes áreas que están subordinadas a otros contenidos.	<b>10%</b>
<b>4. METODOLOGÍA</b>			
<b>Con relación a la secuencias didácticas</b>	<b>4</b>	Las secuencias didácticas utilizadas en el centro son las adecuadas a las características de los objetivos y contenidos de aprendizaje y a las necesidades de atención a la diversidad.	<b>5%</b>
<b>Con respecto a las relaciones interactivas</b>	<b>5</b>	Las relaciones interactivas que se dan al aula se corresponden con las condiciones que promueven la significatividad de los aprendizajes y la atención a la diversidad, y son coherentes con los valores y actitudes que se desprenden de las finalidades	<b>3%</b>



		educativas.	
<b>Con relación a la organización social del aula</b>	<b>6</b>	La organización social del aula se corresponde con las condiciones que promueven la significación de los aprendizajes y la atención a la diversidad, y son coherentes con los valores y las actitudes que se desprenden de las finalidades educativas.	<b>3%</b>
<b>Con relación a los espacios educativos</b>	<b>7</b>	La utilización de los espacios educativos es la adecuada a las características de los objetivos y contenidos de aprendizaje y a las necesidades de atención a la diversidad.	<b>2%</b>
<b>Con relación a la gestión del tiempo</b>	<b>8</b>	Los tiempos están en función de la metodología utilizada y no es ésta la que está en función del tiempo.	<b>2%</b>
<b>Con relación a los recursos didácticos</b>	<b>9</b>	Los recursos didácticos utilizados con los que se cuenta para las diferentes aulas del centro son los necesarios y suficientes para cumplir con los objetivos educativos y para atender las características diferenciales de los estudiantes.	<b>2%</b>
<b>Con relación a la organización y presentación de los contenidos</b>	<b>10</b>	En las unidades didácticas los contenidos están organizados y presentados en ámbitos o situaciones significativas próximas a la realidad de los estudiantes, y los contenidos de carácter disciplinar reflejan sus relaciones con otras áreas de conocimiento.	<b>2%</b>
<b>Secuencias didácticas de contenidos factuales</b>	<b>11</b>	Las secuencias de contenidos referidos a los hechos (factuales) contienen los pasos que se describen a continuación: presentación, comprensión, ejercitación (memorización) y evaluación.	<b>3%</b>
<b>Secuencias didácticas de contenidos conceptuales</b>	<b>12</b>	Las secuencias de contenidos referentes a los conceptos (conceptuales) contienen los pasos que se describen a continuación: presentación, elaboración, construcción, aplicación, ejercitación y evaluación.	<b>3%</b>
<b>Secuencias didácticas de contenidos procedimentales</b>	<b>13</b>	Las secuencias de contenidos referentes a las habilidades (procedimentales) contienen los pasos que se describen a continuación: presentación, modelo, comprensión, proceso de aplicación, ejercitación secuenciada progresivamente, ayuda contingente, aplicación autónoma y evaluación.	<b>3%</b>
<b>Secuencias didácticas de contenidos actitudinales</b>	<b>14</b>	Las secuencias de contenidos referidos a los contenidos actitudinales contienen los pasos que se describen a continuación: presentación, reflexión, construcción, propuesta de normas, aplicación, interiorización, evaluación.	<b>3%</b>
<b>Acción tutorial</b>	<b>15</b>	Se realiza una acción tutorial que permite hacer un seguimiento personalizado del alumnado y facilitar las ayudas para su aprendizaje y para la	<b>4%</b>



		orientación personal y profesional.	
<b>5. EVALUACIÓN</b>			
<b>Evaluación general del centro</b>	<b>16</b>	Los contenidos de evaluación se corresponden con los objetivos educativos del centro, y los criterios de valoración tienen en cuenta las características diferenciales de los estudiantes.	<b>8%</b>
<b>Evaluación de la unidad didáctica</b>	<b>17</b>	El proceso evaluador de la enseñanza y del aprendizaje es de carácter formativo y por tanto contempla la evaluación inicial, la evaluación reguladora, la evaluación final y la evaluación integradora.	<b>7%</b>
<b>6. DESARROLLO PROFESIONAL</b>	<b>18</b>	El desarrollo profesional del profesorado se corresponde con las características y competencias necesarias para que los docentes puedan aplicar la metodología del centro controlando las diversas variables y su relación con los objetivos y finalidades de la institución.	<b>10%</b>
<b>7. ORGANIZACIÓN DEL CENTRO</b>	<b>19</b>	La organización escolar está al servicio de las características de la metodología del centro y, por tanto, sus objetivos, la estructura y el sistema relacional apoyan la aplicación de esta metodología en las aulas.	<b>10%</b>

**Figura 2.** Descripción y ponderación de los ámbitos de calidad en los procesos de aula.

Como puede observarse, el mayor peso recae en los ámbitos que afectan directamente los procesos de aula, sobre todo en los que tienen carácter metodológico, ya que es precisamente este aspecto el que permite una descripción y valoración detallada de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

También puede observarse una lógica derivativa a partir de los objetivos educativos. Los demás ámbitos están en función de los objetivos, incluso el desarrollo profesional y la organización del centro.

### **1.5.2. Autodiagnóstico de la práctica educativa y plan de mejora: abriendo las mochilas docentes**

La siguiente conclusión de la investigación es que la calidad de una organización educativa o formativa pasa forzosamente en un inicio por determinar la brecha existente entre lo práctica docente ideal (la forma de enseñar del profesorado en función de las finalidades de aprendizaje de dicha institución) y la práctica docente real que sucede en las aulas.

La explicación, desde el punto de vista del centro educativo o formativo es que "No podemos mejorar lo que no vemos. Tenemos



que hacernos conscientes como escuela, dónde están nuestras brechas, qué llevan en las mochilas nuestros docentes. Además dicho análisis no puede ser externo, debemos hacerlo entre nosotros". Por eso el autodiagnóstico es imprescindible, para hacer partícipes a todos los docentes y líderes pedagógicos del proceso.

Una vez realizado el autodiagnóstico debemos establecer pautas de mejora para ir cerrando las brechas en función de lo que podemos hacer (si estamos en A, sólo estamos obligados a llegar a B). Así, podemos establecer un plan a corto, medio y largo plazo, comenzando por aquello que podemos iniciar ya.

El Sistema de Calidad Pedagógico Escalae (como hemos denominado a la metodología) ofrece los medios y el soporte necesarios para realizar un proceso de Autodiagnóstico y obtener un Plan Estratégico Pedagógico, documento de gran utilidad que puede complementar a nivel de aula, sistemas de calidad organizativos tipo ISO, la evaluación de programas académicos y la formación docente, así como servir desde el primer momento de su puesta en marcha para fundamentar documentos institucionales de carácter estratégico.

Cabe mencionar que el resultado general del proceso ha sido muy positivo, ya que se han llevado a cabo de la manera esperada por parte de los agentes implicados.

En este sentido, tenemos por ejemplo al director de la Escuela Thau de Barcelona, Frederic Raurell, quien expresó que:

"La elaboración del Autodiagnóstico Pedagógico ha permitido disponer de un espacio de reflexión sobre la práctica diaria, entender y defender que todo lo que se hace en los centros educativos tiene un sentido, que la práctica educativa es compleja y, por lo tanto, la manera de intervenir en ella tiene que comprender esta complejidad de forma flexible.

Por otro lado, permite conocer el punto de vista del profesorado a partir de respuestas individuales, se describen con claridad que aspectos de la práctica educativa están consolidados y cuales se deben mejorar."

Por su parte, el subdirector de la Escola Infant Jesús, Josep Maria Ramón, expresó que:



"La atención y guía recibidos por parte del equipo técnico de Escalae ha sido eficiente y cercana en todo momento. La estructuración y calendarización del proceso ha sido siempre adecuada a las necesidades y posibilidades del centro. El instrumento utilizado (Cuestionario de análisis de la práctica educativa) ha demostrado ser eficaz, aunque se encontró un poco amplio y demasiado técnico.

Los resultados obtenidos fueron totalmente satisfactorios y cumplieron con los objetivos propuestos inicialmente, permitiendo iniciar nuevos proyectos de trabajo para el próximo curso. Nos parece una metodología muy correcta de análisis, de definición, de revisión del proyecto pedagógico para poder tomar decisiones para la mejora."

### ***1.5.3. Comunidades para la institucionalización de la práctica educativa: diseñar la mochila docente de la escuela***

Por último, podemos afirmar como conclusión que la única forma de tener calidad educativa en un centro educativo o formativo es que todos los docentes funcionen como un equipo bien coordinado, donde las acciones que yo realizo en el aula tienen un porqué más amplio que mi propia práctica educativa, ya que dichas acciones contribuyen a lograr que cada uno de los estudiantes alcance esas finalidades de aprendizaje que nos hemos propuesto como institución.

Para funcionar como equipo debemos acordar primero las reglas del juego de lo que haremos en las aulas. Dicho proceso debe ser colectivo, donde tengamos oportunidad de diseñar y plasmar en papel lo que queremos hacer y luego darnos un tiempo para implementarlo en las aulas, llegando a dominar esas nuevas prácticas educativas, a integrarlas cada uno en su mochila docente. La forma natural de hacer este proceso es en comunidades de aprendizaje entre iguales, con el fin de institucionalizar una práctica educativa determinada, que no es exactamente la que tiene cada profesor en su mochila, sino aquella que responde fielmente a las finalidades de aprendizaje pretendidas por la escuela.

Si logramos que los docentes abracen esa práctica educativa común en detrimento de su propia mochila, que es individual, estamos sentando las bases de la calidad educativa de nuestra institución.

## **REFERENCIAS**



Luri, G. (2008). *La escuela contra el mundo. El optimismo es posible*. Barcelona: La Campana.

De MIGUEL, M. (1989). Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. *Revista de Investigación Educativa* , 21-56.

Gairín, J. (1996). Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques. In G. D. Fernández, *Manual de organización de instituciones educativas*. (pp. 15-62). Madrid: Escuela Española.

Malpica, F. (2007). La soledad en la cultura docente y sus consecuencias para la calidad pedagógica. *Aula de Innovación Educativa* , 62-66.

OCDE. (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Madrid: Santillana Educación.

Santos Guerra, M. Á. (2000). *La luz del prisma : para comprender las organizaciones escolares*. Málaga: Aljibe.

Zabala, A. (1995). *La Práctica Educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

## **2. LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA COMO ESTRATEGIA PARA LA REDEFINICIÓN DE LA PRÁCTICA EN LAS BIBLIOTECAS DEL SISTEMA UPR: UN ESTUDIO DE CASO**

José Sánchez Lugo

Julia Vélez González

Universidad de Puerto Rico

### **2.1. INTRODUCCIÓN**

La Universidad de Puerto Rico contactó a la Association for College and Research Libraries (ACRL) quienes han generado estándares para la operación administrativa y académica de las bibliotecas universitarias y de investigación para realizar una evaluación de carácter sistémico. Los evaluadores de ACRL visitaron cinco bibliotecas como parte del primer ciclo de evaluación y generaron unas recomendaciones para garantizar el continuo mejoramiento de las bibliotecas. Partiendo de estas recomendaciones, la UPR generó una iniciativa que implantó cinco comunidades de práctica para atender las recomendaciones del equipo evaluador. La investigación que aquí se resume, persiguió estudiar la experiencia de estas comunidades a la luz del marco



conceptual que guió su diseño y con el propósito de responder a interrogantes surgidas a partir de la experiencia de la implantación de la iniciativa. Las interrogantes principales que guiaron a los investigadores fueron:

- ¿En qué formas la estrategia de comunidades de práctica contribuyen a modificar la cultura institucional en las instituciones de educación superior?
- ¿Cuál ha sido la contribución de las comunidades de práctica al mejoramiento operacional, funcionamiento y servicios de las bibliotecas académicas del sistema UPR?
- ¿Qué elementos han constituido aportes determinantes para el éxito de una comunidad de práctica en la UPR?
- ¿Qué mecanismos resultan más apropiados para la captura y organización del conocimiento generado por estas comunidades en el contexto de la educación superior?

La investigación discurrió en la Universidad de Puerto Rico, principal universidad del país y escenario de los tres principales centros de investigación científica con reconocimiento internacional. Como muchas otras instituciones de su tamaño, la UPR se ha considerado tradicionalmente como un espacio organizacional en el cual los cambios y las innovaciones tienen una enorme dificultad para ser generados e implantados. La cultura institucional es caracterizada como una donde se privilegian los procesos burocráticos y se fortalecen las tradiciones y los modos, a veces, incomprensibles de gestionar la acción docente y académica en general. Esto hace que un sector de la comunidad universitaria no perciba posible transformaciones significativas al interior del Sistema. En este contexto, el desarrollo de comunidades de práctica se hace difícil y a la vez necesario para promover cambios en procesos y comportamientos organizacionales. La investigación realizada se presenta en este documento comenzando con la presentación del marco teórico que guió la misma, la metodología aplicada siguiendo un diseño de estudio de caso, para dar paso a los hallazgos principales y a la discusión de



las conclusiones del estudio.

## **2.2. MARCO TEÓRICO**

Las comunidades de práctica (CP) en el Sistema UPR se inician como un proyecto para dar atención a recomendaciones de ACRL como resultado de su evaluación. La concepción de éstas se ancló teóricamente en los trabajos de Wenger (1998), Wenger, McDermott y Snyder(2002) y Brown & Duguid (1998) entre otros. Estos autores han conceptualizado las CP como estructuras legítimas y efectivas para el desarrollo e intercambio del conocimiento en las organizaciones. Se parte del entendido de que mucho conocimiento y el proceso de construcción de éste se produce en la dinámica de trabajo cotidiano, es decir al aplicar en la práctica los conocimientos que posee cada trabajador y que incluye tanto el conocimiento generado en sus estudios formales como aquellos acumulados a través de su práctica. Las CP, conceptualizadas por Wenger se definen como estructuras sociales al interior de una organización que puede o no ser generada por la propia institución. Estas comunidades están integradas por "personas que comparten una pasión por algo que ellos hacen y que aprenden a hacerlo mejor a través de una interacción sostenida" (Wenger, 2001/traducción del investigador). Estas estructuras sociales poseen tres características fundamentales que son las que le definen, a saber: el dominio que le provee la identidad a la comunidad; la comunidad en sí misma que se traduce en la gente y la calidad de las relaciones que éstos se involucran; y la práctica que es la que define la acción de los miembros, es decir no es una comunidad de personas meramente interesadas en un tema sino que están involucrados en una práctica que resulta ser el foco de interés de sus miembros.

Los conceptos incluidos en la concepción de las comunidades de práctica se relacionan a su vez a la tradición teórica de la gerencia del conocimiento, particularmente con el trabajo de Nonaka y Takeuchi (1999) en torno a la creación de conocimiento en las organizaciones y la transformación de estas organizaciones en unas que hagan uso efectivo del conocimiento que reside en su interior. La práctica de la gestión del conocimiento en cierta medida incide sobre cambios organizacionales que a su vez incorporan el cambio cultural como un



elemento indispensable. La creación de conocimiento ocurre continuamente en las instituciones de educación superior, lo importante es que la organización pueda convertir ese conocimiento en capital social.

El capital social se define en este contexto en la tradición de Bordieau (1986) que indicaba que el capital social es fundamentalmente " el agregado de recursos actuales y potenciales que están vinculados a la posesión o acceso a una red permanente de relaciones más o menos institucionalizadas de mutua aceptación y reconocimiento, o, en otras palabras, que están establecidas en función de la membresía en un grupo". Lesser y Storck (2001) argumentan que la creación de capital social a través de comunidades de práctica genera cambio organizacional donde se incrementa el intercambio de conocimiento que a su vez se refleja en la ejecución de la organización. Estos investigadores plantean además lo beneficiosos que es para las organizaciones tradicionalmente burocráticas el apoyo a la creación de comunidades de práctica ya que éstas últimas potencian la capacidad organizacional de "sobrepasar a una jerarquía que se mueve con lentitud en una economía de cambio vertiginoso"( traducción del investigador). El cambio cultural que esto representa para la UPR, es decir la agilidad para incorporar ideas y transformarlas en innovaciones es de un beneficio innegable que requiere una transformación de nuestra cultura organizacional.

### **2.3. METODOLOGÍA Y DISEÑO**

El estudio de las comunidades de práctica estudiadas requirió adentrarse en la experiencia acumulada de éstas en el año que estuvieron interactuando. Las preguntas de investigación que planteamos al inicio de este documento, orientaron el estudio hacia una metodología cualitativa que permitió rescatar las experiencias de este grupo de profesionales de la información. Consideramos que este estudio se vincula teóricamente a la tradición del estudio de caso según descrito por Yin (1994).

En este caso el fenómeno bajo estudio, las comunidades de práctica, se generaron y desarrollaron en el contexto del sistema de la Universidad de Puerto Rico con sus particularidades e idiosincrasias,



por tal razón representa una vinculación con el fenómeno y sus unidades de análisis que no puede ser separada sin afectar la comprensión del mismo y devaluar la naturaleza del estudio.

En este estudio, las cuatro (4) unidades de análisis fueron:

- Aportaciones de las comunidades de práctica
- Factores de éxito de las comunidades
- Prácticas efectivas de las comunidades para documentar el conocimiento generado
- Influencias sobre la cultura organizacional de las bibliotecas y la UPR

Utilizamos un acercamiento cualitativo con múltiples informantes. Entrevistamos un total de dieciséis (16) participantes lo que representó 57% del total de participantes (28) al momento de diseñar el estudio. La selección de la muestra fue aleatoria y se buscó alcanzar la mayor diversidad posible de los integrantes en términos de: unidades donde trabajan, años de experiencia y género. Además nos interesaba que la muestra incluyera participantes de las cinco comunidades lo que se logró.

La muestra también incluyó colegas de todos los recintos y unidades participantes en el proyecto. Solamente dos unidades del sistema de la UPR no tuvieron representación ya que ninguna tenía bibliotecarios participando de las comunidades. Para allegar los datos que atenderían las interrogantes de este estudio, el equipo de investigadores determinó que la estrategia mas apropiada era la de la entrevista como herramienta principal.

El propósito de las entrevistas era recobrar la percepción de los participantes en torno a la experiencia vivida como miembro(a) de alguna las comunidades. La entrevista, que fue el método principal de recopilación de datos fue semi-estructurada para permitir una mayor amplitud en las respuestas y mayor flexibilidad en las preguntas. La entrevista como estrategia de recopilación de datos ha sido utilizada extensamente sobre todo en estudios de naturaleza exploratoria y descriptiva que busca generar conocimiento del fenómeno estudiado



partiendo de una limitada base de conocimiento científicamente adquirido (Gubrium y Holstein, 2000). Según Lucca y Berríos (2003)

"La entrevista como estrategia dentro de la metodología cualitativa permite la recolección de información detallada donde la persona que informa se expresa o comparte oralmente con el investigador todo aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en la vida de éste."

Además de las entrevistas, que nos proveyó la perspectiva de múltiples informantes y en la búsqueda de la corroboración más rigurosa de los datos examinamos los informes sometidos por los facilitadores de las comunidades y la documentación acumulada en los repositorios electrónicos que cada comunidad generó. Esto lo llevamos a cabo para asegurar una apropiada triangulación de los datos en un esfuerzo por robustecer la credibilidad del estudio y sus hallazgos.

Los datos recopilados fueron analizados para identificar los hallazgos pertinentes a cada una de las unidades de análisis y las fuimos agrupando para identificar los patrones que iban surgiendo de los datos.

En esta presentación enfocamos en las aportaciones de las comunidades de práctica a la organización y la influencia de este proyecto en la cultura organizacional.

## **2.4. APORTACIONES DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA**

Una de las unidades de análisis en este estudio eran las aportaciones de la labor de las comunidades de práctica, tanto a nivel individual de los participantes como a nivel organizacional. Interesábamos auscultar en qué medida la labor de las comunidades de práctica se ha traducido en alguna mejora en los servicios de las bibliotecas y al mismo tiempo qué beneficios han recibido los miembros de las comunidades individualmente.

En este sentido, logramos identificar varias aportaciones que se desprenden de la labor de las comunidades de práctica y que, según las respuestas de los participantes, son las más sobresalientes. A raíz de nuestro análisis, hemos clasificado estas aportaciones en tres categorías principales: Individual, Comunidad y Organización. Por lo



tanto, así como lo hacen otros autores al analizar el valor que generan las comunidades de práctica, proponemos que las mismas generan aportaciones a nivel individual y a nivel organizacional (Zboralski & Gemünden, 2006), y también a nivel de la comunidad, como señalan Fontaine y Millen (2004).

A nivel *individual* identificamos aportaciones en el aprendizaje y desarrollo de los miembros así como elementos que sugieren una mayor relevancia del rol del bibliotecario. En cuanto al nivel de *comunidad* describimos una mayor colaboración e intercambio entre los bibliotecarios y el desarrollo de redes y relaciones con otros colegas. Por último, a nivel *organizacional* identificamos la realización de una labor diagnóstica dirigida a identificar las iniciativas y recursos ya disponibles en las bibliotecas y la promoción de nuevas prácticas que redundan en una mejora en el trabajo de la unidad, según los participantes. El análisis separado de estas categorías no significa que estas aportaciones representen elementos aislados y desvinculados el uno del otro. Por el contrario, a nuestro entender y, como trataremos de ilustrar más adelante, las aportaciones en estos tres niveles son interdependientes lo que implica, que una aportación a nivel individual puede tener un impacto a nivel organizacional. En este trabajo concentramos los hallazgos de naturaleza organizacional y a nivel de la comunidad.

## **2.5. APORTACIONES A NIVEL DE COMUNIDAD**

Con respecto al nivel de comunidad podemos señalar dos aportaciones adicionales: el logro de una mayor colaboración e intercambio entre los bibliotecarios y el establecimiento de relaciones y redes entre ellos. Fontaine y Millen (2004) argumentan que las aportaciones a nivel de la comunidad son aquellas que recibe el "colectivo" de la comunidad y son identificadas por la conexión, la interacción y la colaboración con otros. Esta interacción incrementa el conocimiento y el acceso a las experiencias y el peritaje de los miembros. De esta manera, la experiencia de las comunidades les ha permitido a los participantes mejorar las vías de comunicación induciendo a establecer un diálogo para compartir ideas, recursos, buenas prácticas, entre otros, gestión que también contribuye al aprendizaje de los miembros y al



establecimiento de relaciones entre ellos. Así, los bibliotecarios han "establecido lazos" que les han ayudado a "ampliar sus redes de contactos".

Podríamos decir que al lograr este "análisis colaborativo" se ha originado también una mejor comunicación entre los bibliotecarios, lo que indudablemente permite esa colaboración entre los bibliotecarios participantes de las comunidades de prácticas. La participación en las comunidades de práctica *"ha servido como un vehículo de comunicación entre todas las unidades del Sistema de la UPR"* lo que ha generado la *creación de redes y relaciones entre los miembros de las comunidades*. Cormican y Dooley (2007) apuntan que las redes de personas ("networks") comparten información y conocimiento, hacen uso del peritaje y unen los recursos para el beneficio colectivo. Estas redes, matizadas por el desarrollo de respeto mutuo y confianza pueden apreciarse en el sentir de este participante quien señala que: *"Cuando yo hablo con la gente de mi comunidad yo le digo "no, yo creo que nosotros no terminamos", puede ser que el proyecto termine, pero yo creo que nosotros hemos hecho unos lazos que no teníamos antes y esos lazos no deben terminar con un proyecto. Esos lazos deben continuar"*.

## **2.6. APORTACIONES A NIVEL ORGANIZACIONAL**

El cultivar comunidades de práctica en las organizaciones tiene implicaciones también a nivel organizacional (Archibald & McDermott, 2008; Fontaine & Millen, 2004; Smith & McKeen, 2004; Zboralski y Gemünden, 2004).

Aunque en nuestro caso sería prematuro indicar que las comunidades de prácticas estudiadas hayan cambiado el curso de la unidad, como señala Smith McKeen (2004), los participantes si sugieren que ha habido una mejora en el trabajo en sus unidades a través del desarrollo de nuevas prácticas como resultado de la labor de las comunidades. Sin embargo, no se pudo identificar si estas contribuciones de mejores prácticas en las bibliotecas tuvo algún impacto en el desempeño de la organización en su operación mas amplia. La investigación apunta a que, considerando las aportaciones de las actividades de las comunidades, se puede especular que las



comunidades tiene el potencial de mejorar el desempeño organizacional (Zboralski & Gemünden, 2006).

No es de extrañar entonces que varios participantes señalaran la *promoción de nuevas prácticas* para mejorar el trabajo como otras aportaciones de la labor de las comunidades de práctica. La mejora del trabajo, según los participantes, se debe en gran medida al compartir de experiencias y buenas prácticas con otros compañeros. Estas experiencias y buenas prácticas les pueden servir para incorporar nuevas prácticas o servicios en las unidades a fin de mejorar sus ofrecimientos. Por tanto, se identificó como una aportación la promoción/desarrollo de nuevas prácticas, las cuales pueden aportar a mejorar el trabajo de las unidades bibliotecarias.

De aquí la importancia que tiene la colaboración y el intercambio entre los miembros de las comunidades de práctica, no sólo en el aprendizaje sino en promover nuevas prácticas entre los bibliotecarios que impactan la operación de las bibliotecas.

Una de las ganancias expresada por los participantes se refiere a la práctica de documentar el conocimiento desarrollados en las comunidades utilizando herramientas tecnológicas y la manera en que esto contradice la tradicional cultura institucional.

Entre las herramientas tecnológicas, los blogs resultaron ser la preferida por las comunidades. Diversos entrevistados identificaron esta herramienta como la ideal para ordenar los saberes generados. Sin embargo no fue una decisión tomada a la ligera, pues éstos exploraron con diversas tecnologías antes aunque ese mismo proceso no se documentó de manera apropiada según nuestro informante, *"si hay alguna cosa que quizás debiéramos documentar un poco más es cómo la comunidad de práctica ha ido trabajando desde que recibe una herramienta hasta que finalmente obtiene algún producto."* Podemos especular que los blogs, en el momento en que la iniciativa de las comunidades se implanta, representaba la forma más innovadora para documentar. Además era y es la mas conocida entre los participantes mas adelantados tecnológicamente. Siempre que se quería dar un ejemplo de una tecnología innovadora se mencionaban los blogs, por lo que es posible que sea esa una de las razones para que se



convirtiera en la herramienta principal, pero evidentemente existió conciencia de que representaba un esfuerzo deliberado de gestionar el conocimiento que era lo que se pretendía con estas herramientas, salvaguardar el conocimiento individual, tácito que cada miembro de la comunidad aportaba al transformarlo en documentación explícita disponible para todos al interior y al exterior de la comunidad una vez procesado y publicado. Al momento de tomar decisiones aparentemente pesó más la facilidad de uso que el potencial de uso de las herramientas. Ese parece ser el caso de los wikis. La naturaleza colaborativa de los wikis ha ido cobrando fuerza entre los participantes de las comunidades que ya comienzan a incorporar otras estrategias a su acervo de herramientas tecnológicas.

La documentación de este conocimiento fue uno de los señalamientos positivos que los participantes destacaron al hacer mención de influencias en la cultura de la institución.

## **2.7. CULTURA ORGANIZACIONAL**

Otra de las unidades de análisis definida para este estudio lo fue la cultura organizacional. Específicamente nos interesaba conocer cuánto habían aportado las comunidades a la transformación de la cultura organizacional de las bibliotecas en el sistema de la UPR. Aunque muchos autores reconocen el valor de las comunidades de práctica para lograr mejoras en el desempeño de la organización (Archiblad & McDermott, 2008; Lesser & Storck, 200; Zboralski, Salomo & Gemunden, 2006), son menos los que han centrado su interés en examinar cambios en los valores y supuestos que conforman la cultura de la organización y cómo este cambio puede producir mayor efectividad organizacional. Saint-Onge y Wallace (2003) señalan que las comunidades de práctica son agentes de cambio en las organizaciones cuyo propósito radica en aumentar la ventaja competitiva de la institución fomentando el desarrollo de "metacapacidades" esenciales para una economía del conocimiento. A pesar de su propuesta, los autores centran su atención en la capacidad de las comunidades en lograr mejoras en el desempeño organizacional, prestando poca atención al estudio de las comunidades como "agentes de cambio" de la cultura organizacional. Nuestro



interés fue poder examinar como las comunidades de práctica en las bibliotecas del sistema de la UPR han ayudado a promover un cambio en la forma de trabajar de los bibliotecarios y como a la luz de estas nuevas maneras de hacer las cosas han logrado tener un impacto en el ofrecimiento de los servicios de la bibliotecas; es decir, examinar el cambio en la cultura promovido por las comunidades y las implicaciones de este cambio en la efectividad organizacional de las bibliotecas.

La cultura representa el patrón compartido de supuestos considerados válidos por un grupo y que son enseñados a los otros miembros como la manera correcta de percibir, pensar y sentir sobre esos asuntos (Schein, 1992). Alvesson (2002) postula que la cultura organizacional es además un sistema de símbolos y significados. La cultura es por tanto, importante para la comprensión del comportamiento, los eventos sociales, las instituciones y los procesos en las organizaciones (Alvesson, 2002, p. 4). Según Alvesson (2002) el conocimiento está interconectado con la cultura organizacional y el mismo es un factor crucial para el éxito y ventaja de las organizaciones. La gerencia del conocimiento, según señala este autor, se ha convertido en un asunto de gerencia de la cultura (*Cultural management*).

La cultura de la Universidad de Puerto Rico fue caracterizada por algunos de los entrevistados como una muy burocrática y rígida. Se destaca que durante las entrevistas los participantes señalaran en varias ocasiones que la participación en las comunidades había propiciado nuevas formas de organizarse, de comunicarse, de compartir y por sobre todo había cambiado la visión de su identidad con respecto a la institución.

En términos del impacto a la cultura organizacional podríamos decir que el desarrollo de una visión sistémica como grupo de trabajo entre los bibliotecarios ha sido el mayor cambio. La manera como ellos ahora se "relacionan" con la institución fue influenciada por su participación en las comunidades. Gran parte de los entrevistados señalaron sentirse como parte de un sistema de bibliotecas y no solamente como miembros de una unidad particular.

La labor de las comunidades permitió el desarrollo de una visión



sistémica entre los miembros de las comunidades de práctica y propició un dialogo de aquellos que les afecta, de lo que le es de interés. En este proceso se dan cuenta de los mucho que tienen en común y de cómo a nivel sistémico se pueden atender sus inquietudes y sugerir soluciones comunes.

Como señala este entrevistado, y algunos otros que aluden a que anteriormente cada cual estaba en su "kiosco" o en sus "parcelitas" refiriéndose a sus respectivas unidades, ahora, por el contrario percibe un sentido de cercanía y unidad entre los bibliotecarios de los diferentes recintos. Este sentido de unidad puede tener implicaciones en la calidad de trabajo entre el grupo ya que, como señala este participante "...se ve una *dinámica de un equipo de trabajo como si siempre hubiésemos trabajado juntos*".

Este cambio de visión en relación a su pertenencia a un sólo sistema universitario puede generar ventaja en la operación de las bibliotecas. Como indica uno de los colegas; "*Este tipo de comunidad, pues....me parece que es un incentivo para que haya más colaboración institucional, no. Que es una forma, a mi me parece, de usar mejor nuestros recursos económicos, ¿no?*"

Algunas de las comunidades trabajaron con la elaboración de políticas y guías con el fin de influir en los procesos del sistema de bibliotecas institucionalmente (por ejemplo, la CoP Web 2.0 y la CoP de desarrollo de colecciones). Uno de los participantes fue enfático en cuanto a la relación de transformar su visión sobre las unidades individuales a una visión sistémica de la UPR y las implicaciones que pueda tener esto en cuanto al trabajo que se realiza. "...*nosotros pensamos en el bien de la Universidad, trabajamos pensando siempre en la Universidad, en los recursos....a quien servimos, en maximizar los recursos y obtener el mejor provecho de lo que se pueda...Precisamente en discutir temas de interés y áreas que se podrían mejorar en el sistema de la Universidad de Puerto Rico, pero hay que ver la universidad como un sistema....integrado.*"

Proponemos que estos cambios no hubiesen sido posibles sin una transformación de los valores y supuestos prevalecientes en la cultura organizacional de la UPR. Aunque no afirmamos categóricamente que



el proyecto de comunidades de práctica ha logrado transformar la cultura del Sistema de bibliotecas, si podemos señalar, como lo hacen algunos de los participantes, que las comunidades si han sido un primer paso en este proceso de cambio institucional. Un ejemplo claro de esta transformación en la cultura organizacional se evidencia en la visión sistémica que han generado los entrevistados a raíz de su participación en la comunidad de práctica. De una cultura fragmentada a una donde existe el intercambio, la colaboración, y la preocupación más allá de sus unidades individuales, teniendo en cuenta el Sistema. En nuestro análisis además, hemos identificado al menos dos categorías con las que podemos resumir los elementos que según los participantes han contribuido a que las comunidades de práctica generen cambios en las bibliotecas. El primero de ellos, y quizás el más sobresaliente tiene que ver con las características mismas de las comunidades de práctica. La naturaleza no jerárquica de las comunidades, que permite la participación colaborativa y voluntaria de los múltiples actores de la organización para compartir experiencias, para buscar soluciones a las situaciones relacionadas a su práctica resultó atractiva para muchos colegas. La posibilidad de tener una participación de todos los niveles de la organización en la comunidad, es decir, donde no existen jerarquías y donde todos tienen la libertad de participar basados en sus experiencias y peritajes, posibilita la idea de compartir lo que se sabe en un ambiente de confianza mutua y de que los cambios provengan directamente de los participantes.

La noción de que las comunidades no son comités de trabajo, que representa la tradicional forma de organizar el trabajo en las universidades fomentó el interés de los participantes. De igual modo, el hecho de que las comunidades sean estructuras sociales cuya membresía es voluntaria implica que las personas que las componen tienen un interés común, no sólo de aprender, sino también de aportar algo a la institución.

La segunda categoría que hemos identificado de los elementos que han contribuido a que las comunidades de práctica generen cambios en las bibliotecas se relaciona al apoyo institucional que han recibido las comunidades. A pesar de que la participación en las comunidades no



fue impuesta desde los directores de la biblioteca, sino que se mantuvo voluntaria, la promoción de desarrollar comunidades de práctica en las bibliotecas es percibida por los participantes como una de las iniciativas de la alta gerencia académica en el proyecto de evaluación. Según se desprende de algunos comentarios, este apoyo que han recibido de parte de la administración tiene para ellos implicaciones en los cambios que puedan promover desde las comunidades.

La importancia del apoyo institucional para promover los cambios se desprenden de algunas de las respuestas:

*"...el factor de que la administración Universitaria a nivel de Presidencia o Vicepresidencia esté apoyando la iniciativa de las comunidades, que eso, pues, le crea entonces a un director de bibliotecas o un administrador de bibliotecas, pues, la conciencia de que es algo que puede ser positivo".*

Partiendo de los cambios expuestos, señalamos que además de los cambios observados en la práctica de los bibliotecarios, existen unos cambios en los valores que conforman la cultura organizacional de las bibliotecas. De tal manera que las comunidades de práctica no sólo han permitido que los participantes aprendan nuevo conocimiento en término de nueva información o nuevas prácticas, como discutimos anteriormente, sino que han permitido el aprendizaje de nuevos valores que transforman la cultura organizacional. Schein (1992) define los valores como uno de los niveles en que la cultura organizacional puede analizarse. Estos resaltan las estrategias, las metas y la filosofía de la organización.

Esta transformación en los valores de la cultura organizacional se refleja en la identidad sistémica que están asumiendo los participantes de las comunidades de práctica. Como señalamos, la mayoría de los participantes apunta a un cambio de la visión individual de sus unidades a un sentido sistémico donde se comienzan a ver como un sistema de bibliotecas integrado. Para que ocurra la transformación en esta creencia compartida por el grupo, se requiere que el grupo perciba que la nueva "solución" es buena o que funciona bien (Schein,



1992). En este sentido, durante las entrevistas algunos de los participantes señalaban el valor de percibir las bibliotecas a nivel sistémico porque permite "maximizar recursos", "mejorar el trabajo", entre otras.

La dinámica de trabajo provista por las comunidades de práctica, y en la cual predomina la colaboración y el intercambio entre los participantes, es otro de los valores o creencias compartidas que se han transformado en la cultura organizacional de las bibliotecas del sistema. La experiencia de los participantes anteriormente en trabajos conjuntos, particularmente en comités, se caracterizaba según los propios participantes por el poco trabajo que se conseguía realizar en éstos. Por el contrario, las comunidades de práctica son percibidas como *"...una estrategia exitosa para trabajar en equipo."* ; *"...las comunidades de práctica hasta este momento no las habíamos explorado como una posibilidad de mejorar y a mi entender son más productivas para las personas que verdaderamente tienen interés que los comités y los planes y las cosas obligatorias que nos llevan siempre a la misma ruta"*.

Según señala Schein (1992) para la transformación de estos valores o creencias compartidas, estos requieren validación social de su éxito, es decir que ciertos valores están confirmados sólo por la experiencia social compartida del grupo, de esta manera la comunidad aprende que tales valores son útiles para su funcionamiento. En este sentido, entendemos que el cambio en estas creencias compartidas relacionadas a la dinámica del grupo, basado en la colaboración y el intercambio, que propicia la comunidad de práctica ha sido posible y desde nuestra perspectiva ha sido la mayor ganancia a corto y largo plazo de esta iniciativa.

## **2.8. CONCLUSIÓN**

Este estudio aportó conocimiento que nos permite entender en una dimensión diferente la naturaleza de las bibliotecas académicas como contextos educativos y administrativos, pero sobre todo escenarios donde se crea y recrea conocimiento continuamente. En la tradición de las bibliotecas como centros académicos en la educación superior hemos visto subestimación de parte de algunos sectores de lo que



estas unidades pueden aportar al aprendizaje estudiantil y a la creación de nuevo conocimiento en el proceso de investigación científica. Las comunidades que se organizaron y que se mantienen desarrollando trabajo nos muestran una posibilidad gerencial y organizacional para fomentar la creatividad e innovación fuera de las estructuras burocráticas que las instituciones de educación superior establecen aun contra su mejor tradición. Las decisiones colegiadas, el intercambio de saberes entre pares y la horizontalidad del dialogo es inherente a la Universidad. En la medida en que estas formas de trabajo se distorsionan por variadas y múltiples razones, se afecta la capacidad de la institución de cumplir con su misión.

De este estudio en torno a la labor de las comunidades de práctica de bibliotecarios en el Sistema de la Universidad de Puerto Rico surge la evidencia que nos ilustra el potencial de esta herramienta para gerenciar el conocimiento y articular creativamente las respuestas a los dilemas y problemas operacionales en las bibliotecas y en otras instancias de la UPR. Podemos pensar en más de una unidad de trabajo sistémica dentro y fuera de las bibliotecas que se podrían beneficiar de iniciativas como esta. Baste un ejemplo de cada una; en las bibliotecas podríamos visualizar una comunidad de práctica de catalogadores que articularan estrategias comunes para lidiar con los cambios en las reglas y maneras de realizar la importante labor de establecer estructuras sistémicas para la organización de la información. Estamos seguros de que todas las unidades de información y bibliotecas del sistema se beneficiarían de una iniciativa de esta naturaleza. De igual forma, las divisiones u oficinas de informática que tienen problemas comunes y a la vez cada unidad o recinto tiene sus particularidades podrían beneficiarse de este tipo de intercambio de saberes que promueva el establecimiento de protocolos y acuerdos que faciliten la comunicación digital entre recintos y unidades. Estos dos ejemplos ilustran, los beneficios de las comunidades de práctica dentro y mas allá de la labor bibliotecaria.

La gerencia del conocimiento al interior de la universidad puede ser un elemento importante para que la institución cumpla su cometido, adelantar el conocimiento. En un momento de transición



paradigmática como en el que nos encontramos resulta imprescindible que las bibliotecas muestren el umbral a la sociedad de la información y el conocimiento, aporten su particular perspectiva en el diseño y definición de esa sociedad y apoyen sobre la marcha su eventual construcción.

## REFERENCIAS

- Allee, V. (2000). Knowledge Networks and Communities of Practice. *Journal of the Organizational Development Network*, 32 (4), 4-13.
- Ivesson M. (2002). *Understanding organizacional culture*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Archibald, D. & McDermott, R. (2008). Benchmarking the impact of Communities of Practice. *KM Review*, 11, (5), 16-21.
- Boyce, M.E. (2003). Organizational learning is essential to achieve and sustaining change in higher education. *Innovative Higher Education*, 28 (2), 119- 136.
- Brown, J.S. & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2 (1), 40-57.
- Cormican, K. & Dooley, L. (2007). Knowledge sharing in a collaborative networked environment. *Journal of Information & Knowledge Management*, 6 (2), 105-114.
- Du, R.; Al, S. Z. & Ren, Y. Q. (2007). Relationship between knowledge sharing and performance: A survey in Xi'an, China. *Expert Systems with Applications*. 32 (1). 38-46.
- Chua, A.Y.K. (2006). The rise and fall of a community of practice: A descriptive case study. *Knowledge and Process Management*, 13 (2), 120-128.
- Engestrom, Y. (2001) Expansive learning at work.: Towards an activity thoeretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, 133-156.
- Fontaine, M.A. & Millen, D.R. (2004). Understanding the benefits and impact of communities of practice. En P. Hildreth & C. Kimble (Eds.) *Knowledge networks, Innovation through communities of practice* (pp. 1-13). Hershey, PA: Idea Group, Inc.
- Hara, N. (2001). *Formal and Informal Learning: Incorporating*



*Communities of Practice into Professional Development*. Paper presented at the American Educational Association Annual Meeting, April 10-14, 2001, Seattle, WA.

Hara, N. (2007). Information technology support for communities of practice: How public defenders learn about winning and losing in court. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58 (1), 76-87.

Howells, J.R.L. (2002). Tacit Knowledge, Innovation and Economic Geography. *Urban Studies*, Vol. 39, Nos 5- 6, 871- 884, 2002.

Kleibn, J. H. & Connell, N. A. D. (2008). The identification and cultivation of appropriate communities of practice in higher education, in *Communities of Practice: Creating Learning Environments for Educators*, Vol. I, pp. 65-81. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.

Kratzer, J.; Zboralski, K., & Leenders R. T. A. J. (2009). Interaction quality within communities of practice: contextual factors of utilizing different communication media. *International Journal of Networking and Virtual Organization*, 6 (2), 199-223.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Lee, L.L. & Neff, M. (2004). How information technologies can help build and sustain an organization's CoP: Spanning the socio-technical divide?. En P. Hildreth & C. Kimble (Eds.) *Knowledge networks: Innovation through communities of practice* (pp. 165-183). Hershey, PA: Idea Group, Inc.

Lesser, E.L. & Storck, J. (2001). Communities of practice and organizational performance. *IBM Systems Journal*, 40 (4), 831-841.

Liedtka, J. (1999). Linking competitive advantage with communities of practice. *Journal of Management Inquiry*, 8 (1), 5-16.

Pérez-Montoro, M. & Martínez, J. (2008). *Success factors of communities of practice in public administration: The case of Catalonia's government*. Presentation at the 5th International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management and Organizational Learning New York Institute of Technology, New York, USA, 9-10 October 2008.



- Pfeffer, J. & Sutton, R.I. (1999). Knowing "what" to do is not enough: Turning knowledge into action. *California Management Review*, 42 (1), 83-108.
- Pór, G. & Van Bekum, E. (2004). *Liberating the Innovation Value of Communities of Practice*. Amsterdam: Community Intelligence Ltd.
- Probst, G. & Borzillo, S. (2008). Why communities of practice succeed and why they fail. *European Management Journal*, 26, 335-347.
- Saint-Onge, H. Y Wallace, D. (2003). *Leveraging communities of practice for strategic advantage*. Burlington, MA: Butterworth-Heinemann.
- Schein, E. (1992). *Organizational culture and leadership (2nd ed.)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publisher.
- Smith, H. A. & McKeen, J. D. (2004). Creating and Facilitating Communities of Practice. En C.W. Holsapple (Ed.). *Handbook on Knowledge Management: Knowledge Matter* (Vol. 1, pp. 393-407). New York: Springer.
- Vestal, W.C. & Lopez K. (2004). Best practices: Developing communities that provide business value. En P. HILDRETH & C. KIMBLE (Eds.) *Knowledge networks, Innovation through communities of practice* (pp. 142-149). Hershey, PA: Idea Group, Inc.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Wenger, E. & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*. January-February, 139-145.
- Wenger, E.; McDermott, R., & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Zboralski, K. & Gemünden, H.G. (2006). The impact of communities of practice. En E. COAKES & S. CLARKE (Eds.), *Encyclopedia of Communities of Practice in Information and Knowledge Management* (pp. 218-223). Hershey, PA: Idea Group, Inc.
- Zboralski K.; Salomo, S.; & Gemünden, H.G. (2006) Organizational



benefits of Communities of practice: A two-stage information processing model. *Cybernetics and Systems: An international Journal*, 37, 533-552.

### **3. LA FORMACIÓN EN LIDERAZGO DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS Y PROFESORADO DE ARAGÓN**

*Sandra Vázquez Toledo*

*Tatiana Gayán Jiménez*

*José Luis Bernal Agudo*

*Facultad de Ciencias de la Educación*

*Universidad de Zaragoza*

#### **3.1. INTRODUCCIÓN**

Esta comunicación analiza la percepción que tanto los equipos directivos como el profesorado tiene respecto a la formación de liderazgo dentro de la organización educativa en el ámbito de Aragón. Dicha percepción se sustenta en los datos obtenidos en la investigación denominada "el liderazgo como discurso y práctica educativa"; la cual se ha llevada a cabo durante 3 años consecutivos -de 2006 a 2008- en los centros de infantil y primaria y, secundaria del sistema público.

Gracias a los datos obtenidos a partir de las técnicas de obtención de información <sup>(2)</sup>, que en este caso se concretan en un cuestionario, grupos de discusión y entrevistas, podemos acercarnos y profundizar en cómo es la formación que recibe dichos colectivos, su procedencia, la motivación que despierta la temática, el colectivo al que fundamentalmente se dirige y, la valoración y mejora de la misma. De este modo, conoceremos el lugar que ocupa la formación en liderazgo dentro de nuestras organizaciones y extensiblemente el papel que se le otorga al mismo.

#### **3.2. MARCO TEÓRICO**

El liderazgo está considerado, hoy en día, como un factor <sup>(3)</sup> determinante en el desarrollo de los procesos educativos, fundamental para la creación, desarrollo y mantenimiento de las organizaciones de aprendizaje, tal y como nos recuerda Bolman (2004). Desde distintos segmentos se ha incido en dicho papel tanto en los procesos de mejora <sup>(4)</sup>, como eficacia <sup>(5)</sup> y calidad <sup>(6)</sup> educativa, en definitiva, el



liderazgo contribuye a facilitar el objetivo cardinal de un centro educativo: "el aprendizaje". Mulford (2006) recogía las conclusiones de la investigación de Leitwood *et al.* (2004) y en éstas se ponía de manifiesto que el liderazgo es el segundo factor, después de la instrucción en la clase, que contribuye a lo que aprenden los alumnos en la escuela. Porque los líderes generalmente contribuyen al aprendizaje de los alumnos indirectamente, a través de su influencia en otras personas o características de su organización (formando a la gente, marcando directrices, gestionando el programa de instrucción, rediseñando la organización...). En otras palabras, el liderazgo contribuye al aprendizaje organizativo, que luego afecta en lo que ocurre en el trabajo principal del colegio - enseñar y aprender-. De este modo, la funcionalidad del liderazgo es nuclear, de ahí la incesante insistencia de la necesidad de desarrollar procesos de liderazgo dentro de las organizaciones educativas.

Pero es que además, el liderazgo es una capacidad que se puede aprender y desarrollar, no es algo nuevo, las teorías conductuales ya en los años cuarenta, pusieron sobre la mesa que el líder no nace sino que aprende a ser líder, por lo que podemos definir las conductas del líder y formarle a partir de éstas.

Así, la formación en liderazgo se sitúa como un elemento necesario y sustancial en nuestras organizaciones. ¿Pero en qué consiste esta formación?, ¿qué lugar ocupa desde la realidad práctica?, ¿responde a las necesidades reales de la escuela?, ¿cómo podemos mejorarla?, etc. Profundicemos en ello.

Numerosos estudios e investigaciones manifiestan un déficit en formación <sup>(7)</sup> en habilidades o competencias de liderazgo educativo, además de la centralización y exclusividad de éstas, en nuestro ámbito, en la dirección <sup>(8)</sup> de la organización (Bernal y Jiménez, 1992; Álvarez, 1993; Bardisa, 1995; Gairín, 1995; Gimeno, 1995; Armas, 1995; Villardón y Villa, 1996; Villa y Gairín, 1996; Pascual e Immegart, 1996; Villa *et al.*, 1998; Sáenz y Debón, 1998; Gairín y Villa, 1999).

Podemos concretar las principales limitaciones que generan la falta de formación desde diferentes vértices:

- **La falta de formación es percibida por el propio colectivo**



### **como un handicap**

El colectivo que se ha visto situado en el papel de la dirección y sobre el que ha recaído la responsabilidad, de entre otras, de liderazgo -el equipo directivo- levanta la voz con la intención de denunciar esta falta de formación, y lo argumentan muy coherentemente: "si a mi se me va a atribuir habilidades de liderazgo que me capaciten para ello".

Álvarez (2000) resalta la dificultad de los directores actuales para ejercer un liderazgo capaz de crear procesos en los que se implique el profesorado de forma colaborativa, provocado por la falta de preparación y por el modelo organizativo predominante. También, el estudio realizado por Villa y Gairín (1996: 553) sigue esta línea, ya que entre las conclusiones de éste encontramos que la falta de tiempo, la exigencia y falta de apoyo de la Administración, la falta de implicación del profesorado, la necesidad de formación y autonomía son los principales problemas percibidos por los equipos directivos; confirmando la necesidad sentida por los equipos directivos de una formación mayor, entre otros aspectos, de liderazgo en los centros (*ibídem*, 543)

La demanda continuada de habilidades de liderazgo por parte de los propios protagonistas, como por los estudiosos, nos indica que el sistema formativo actual no responde a las necesidades generadas por el contexto educativo, lo que provoca un estado de incertidumbre.

En parte, esta situación proviene que aunque en la mayoría de los modelos de formación para directores que se plantean se pretende desarrollar una filosofía de formarlos para que asuman liderazgos efectivos, gestionen procesos y recursos, así como la coordinación de los profesionales con los que va a trabajar, en la mayoría de las comunidades los contenidos de los cursos de formación se ciñen a aspectos esencialmente formales o de gestión. Pensamos que ha sido una de las causas mas importantes de los problemas encontrados en el desarrollo de la dirección, ya que en muchas ocasiones la formación se ha sustituido por la experiencia y la que se ha llevado a cabo ha sido una formación muy fragmentada y, muchas veces, de corte legalista y con poca continuidad, y, desde luego, poco relacionada e implicada en cada realidad (Vázquez y Bernal, 2008)



- **La formación en competencias de liderazgo no puede ser exclusividad de la dirección.**

Que la dirección (9) desarrolle habilidades de liderazgo (10) , es un tema que no plantea muchas discrepancias, pero que únicamente sea este colectivo, o mejor dicho, persona -el director-, la que goce de este "privilegio" provoca dudas y desacuerdo. Esta reflexión se extiende poco a poco entre los estudiosos del tema, y se comienza a replantear qué es liderazgo. En la actualidad, el liderazgo empieza a tomar otra direccionalidad, donde la comunidad (11) es participe, se habla de liderazgo distribuido, democrático (12) , compartido, horizontalidad, etc., el liderazgo como medio y como función -uno puede desempeñar funciones de liderazgo en un determinado momento y en otro no-.

Una vez superado el centralismo de la dirección, debemos apostar por ese liderazgo democrático y distribuido del que tanto se habla, y promover acciones formativas dirigidas a toda la comunidad educativa, sin olvidarnos de nadie. En el contexto de organizaciones que aprenden, el papel tradicional de ejercicio del liderazgo se tambalea, para pasar a espaciarse por los demás agentes educativos (Bolívar, 2000: 203). Porque como indica Coronel Llamas (2005) el liderazgo reside en la comunidad en sí. Coincidimos con Gairín (1995: 125) cuando afirma que el liderazgo del director aumenta cuando éste acepta y estimula la participación de todos los miembros del grupo de profesores del centro. Del mismo modo, García y Torrego (1997: 198) opinan que las acciones del liderazgo, requieren formación específica, pero sería una competencia a compartir y construir en su desarrollo con los profesores, en ningún caso debe ser el elemento que asociado al puesto formal y a la disponibilidad de una situación privilegiada en términos de tiempos y relaciones, legitime la imposición y la prescripción de ideas. Pero, los padres no pueden quedar fuera de la formación de líderes y directores. Ellos pueden proporcionar a los hijos las experiencias más tempranas y globales, y desarrollo y estimulación desde el principio (Pascual e Immegart, 1996: 591) y como no, debemos acompañar esta labor de los padres desde el propia escuela. Nanus (1994) recoge esta idea e indica que todos los



colegios deben alentar a los alumnos a realizar experiencias de liderazgo mientras estudian.

- **En la formación es necesario contemplar los aspectos pedagógicos.**

Si se trata de liderar organizaciones de aprendizaje, lo lógico y coherente es que el liderazgo no olvide el elemento fundamental que las caracteriza, que es el "aprendizaje". Por ello, podemos afirmar que en las instituciones organizativas el liderazgo de cariz pedagógico es indispensable y posiblemente el más cercano a la realidad.

Si una de las funciones de los directivos es liderar los aspectos pedagógicos **(13)**, los directores y directoras principales necesitan un profundo conocimiento de los procesos de aprendizaje (Villa *et al.*, 1998: 335). Por ello, la formación en habilidades de liderazgo debe contemplar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque de no ser así, estará descontextualizada y bastante alejada de la respuesta que necesita la comunidad.

En definitiva, el desempeño del liderazgo instructivo, ya sea por parte de un director o de otras personas conlleva [...] construir una visión de la escuela, establecer y clarificar metas referidas a la enseñanza y realizar acciones que aseguren que todos y cada uno comprendan y compartan dichas metas (Domínguez y Ruiz, 1990: 218)

- **No existe un modelo de formación perfecto.**

La existencia de los diferentes modelos formativos, el fracaso y demanda incesante de nuevos modelos ponen de manifiesto que no existe una única y válida manera de formar. Pascual e Immegart (1996) delatan esta situación al afirmar que la propia existencia de distintos modelos revela que no hay una forma perfecta, demostrada o segura de formar directivos.

Es prácticamente imposible delimitar un programa formativo cerrado, que designe cuales deben ser las habilidades que debe desarrollar el líder, y es bastante sencillo comprenderlo, si cada situación es inevitablemente distinta (tiempo-espacio-personas), es incoherente concretar el mejor tipo de liderazgo para cada situación, porque el momento condicionará el modo de actuación -las habilidades y destrezas necesarias-. De ahí la imposibilidad de plantear modelos de



formación cerrados y predeterminados. Si fuera tan sencillo definir una lista de habilidades o requerimientos, el tema de la formación ya estaría zanjado -esto es lo que necesita el líder, pues esto es lo que hay que proporcionarle- y en la actualidad éste es uno de los grandes retos a los que se enfrenta el sistema. Tal y como indica Sacristán (1995: 187) el modelo de formación basado en unas pretendidas destrezas identificadas como competencias eficientes para el desarrollo de funciones muy bien delimitadas es una ilusión.

A pesar de ello, es necesario realizar diferentes propuestas y, quizá la clave esté en ofrecer unos conocimientos más generales, adaptados al momento y fundamentados en las demandas de la comunidad educativa. En los años noventa Pascual e Immegart (1996:580) manifestaban algunos de los elementos con los que debe contar la formación del líder, y que gozan de total actualidad, estos se concretan en:

- las experiencias generales de la vida y educación anterior;
- la educación formal general y específica a través de programas de preparación;
- la experiencia en el trabajo;
- las experiencias claves y lecciones importantes en la vida y en el mundo del trabajo;
- otras personas en la vida, en organizaciones y en el trabajo, tales como superiores, jefes y otros formadores y;
- la persona incluyendo su curiosidad, energía, y motivación, así como su capacidad para aplicar el sentido de las actividades de formación, su capacidad para la acción y la aplicación del liderazgo en el mundo real, y su compromiso para el desarrollo continuo y la mejora de las habilidades, conocimientos y actitudes de líder y director.

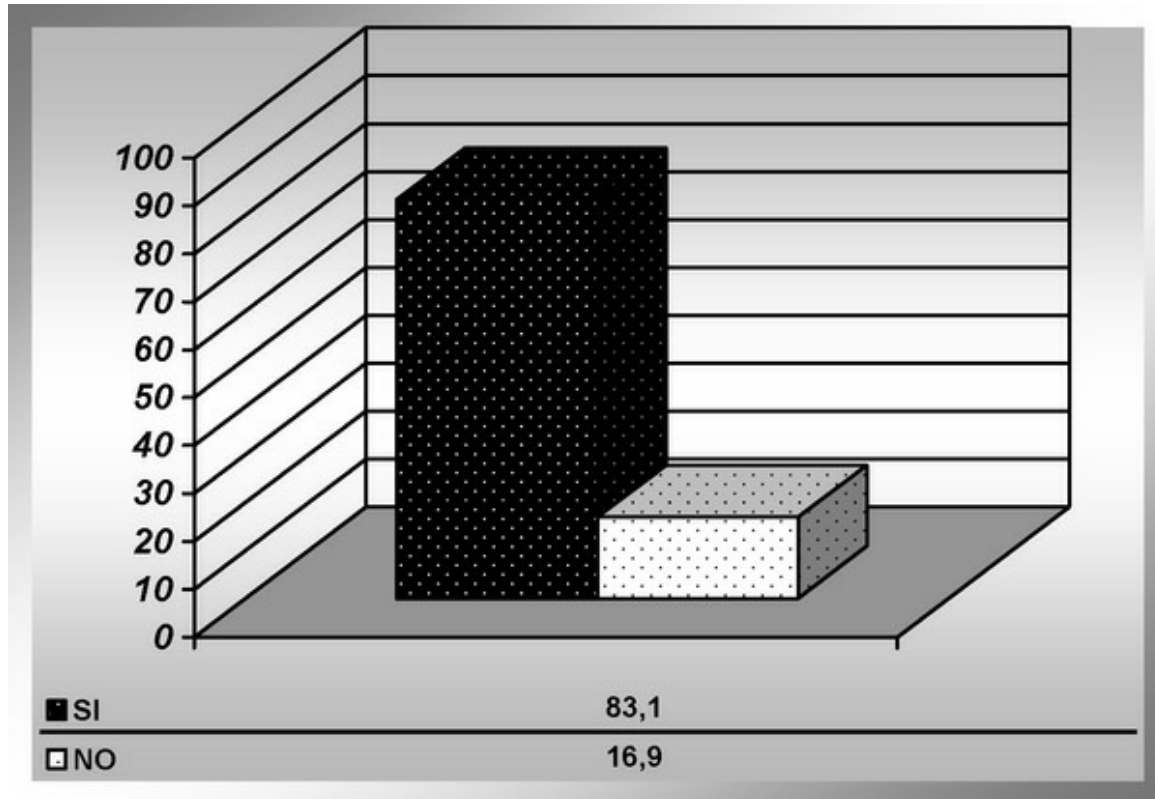
### **3.3. RESULTADOS**

#### **3.3.1. Valoración del papel que juega la formación en la adquisición de habilidades de liderazgo**

Esbozar el papel que juega la formación en la adquisición de



habilidades de liderazgo es sencillo a la luz de los datos obtenidos, podemos afirmar que el papel que juega es esencial, fundamental, una mayoría aplastante (83,1%) así lo asiente. De este modo, podemos afirmar que liderazgo y formación están interrelacionados.



**Gráfico 1.** Valoración de la formación para la adquisición de habilidades de liderazgo

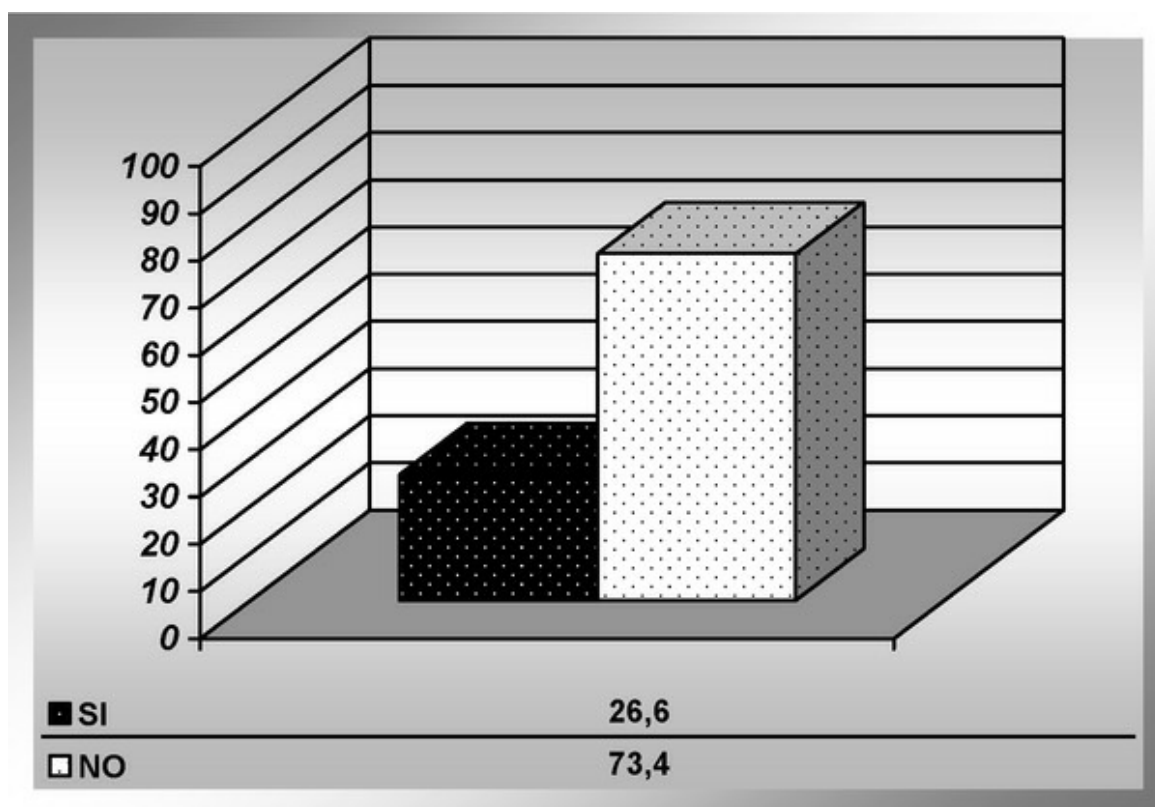
### **3.3.2. Formación recibida sobre liderazgo**

A pesar de que la formación tiene un papel nuclear en la adquisición de habilidades de liderazgo, tal y como hemos podido saber a partir de la pregunta anterior, alrededor de tres cuartas partes de los encuestados (73,4%) aseveran no haber recibido ningún tipo de formación que versara sobre liderazgo, estos datos nos llevan a tres suposiciones:

- a)** La falta de interés que parece suscitar este tema en las instituciones encargadas de llevarla a acabo, dónde parece ser que no se desarrollan programas formativos que engloben la temática del liderazgo -limitada oferta formativa- y/o,
- b)** la falta de interés de los distintos miembros de la comunidad educativa hacia dicha temática y/o,



c) formación enfocada a un grupo reducido -nos referimos al centralismo en el director o equipo directivo- lo que impide que llegue a toda la comunidad.



**Gráfico 2.** Formación recibida

### **3.3.3. Procedencia de la formación recibida**

Una vez que conocemos que únicamente el 26,6% de los sujetos ha recibido formación específica sobre liderazgo, nos parece interesante profundizar en la misma, por ello, en este apartado abordamos de dónde procede dicha formación, es decir, que organismos, centros o instituciones se preocupan por desarrollar programas formativos referentes al liderazgo en educación. Si establecemos una clasificación o ranking, obtenemos el siguiente:

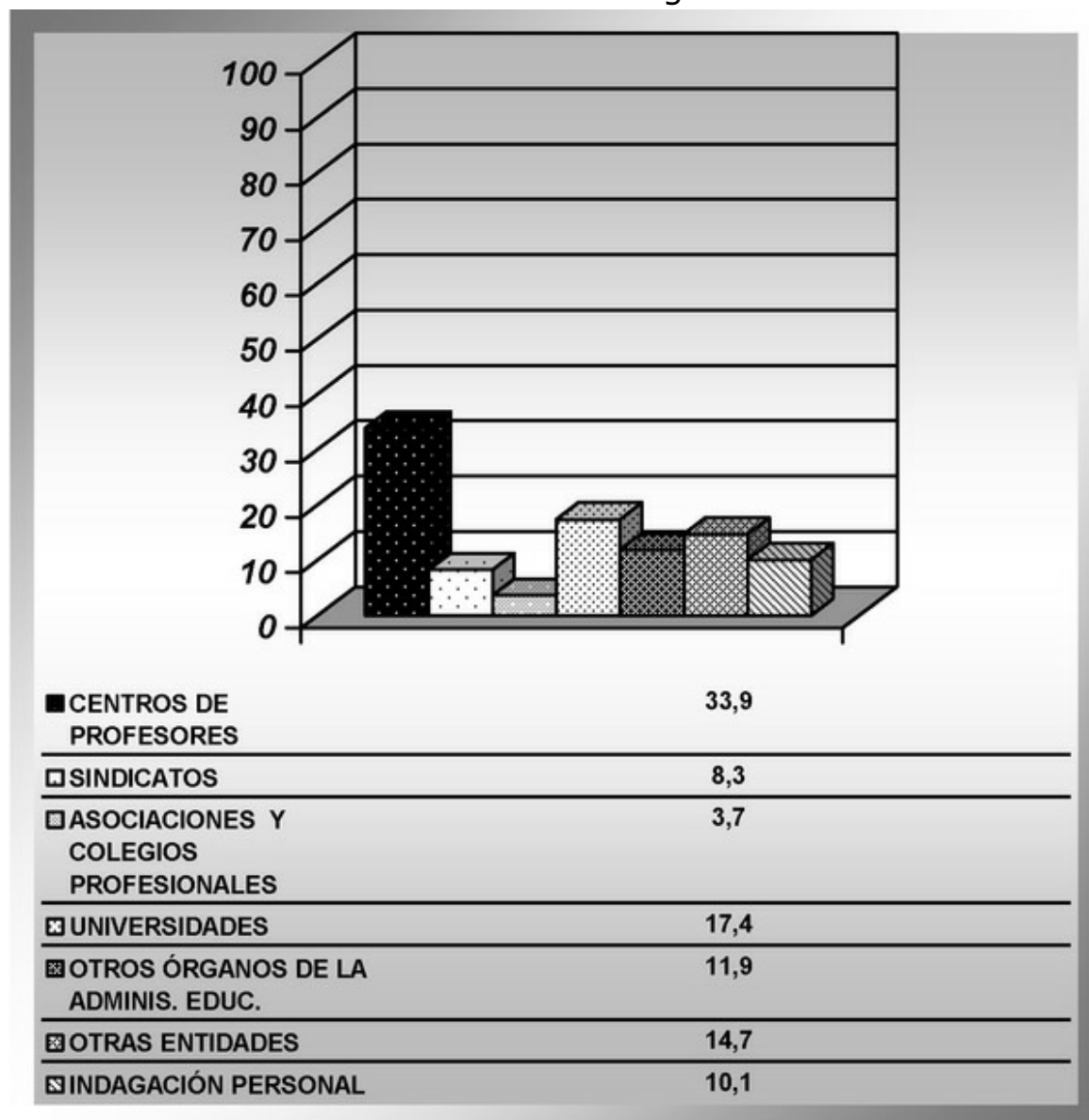
- 1º.** Centros de profesores
- 2º.** Universidades
- 3º.** Otras entidades
- 4º.** Otros órganos de la Administraciones educativas
- 5º.** Por indagación personal



6º. Sindicatos

7º. Asociaciones profesionales, colegios profesionales

Como cabeza de lista se sitúan los centros de profesores, 33,9% dice haber recibido formación sobre liderazgo en éstos.



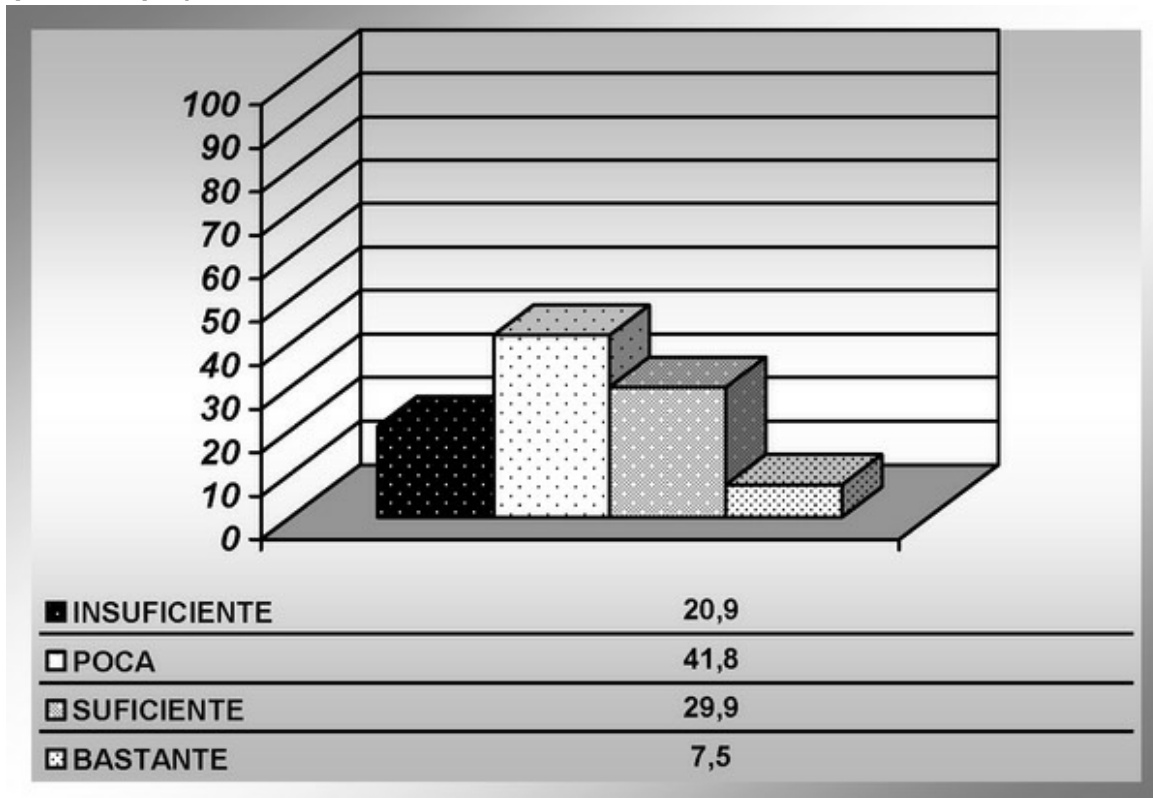
**Gráfico 3.** Procedencia de la formación

### **3.3.4. Valoración de la formación recibida**

La tendencia general es que la formación recibida es "poca", el 41,8% de los sujetos atisban la escasez formativa sobre liderazgo. Además es muy significativo que ninguno de los sujetos haya creído oportuno responder que la formación es cuantiosa -nadie ha dado la puntuación máxima-, pero es que ni si quiera perciben que sea bastante. En



suma, la formación que los sujetos han recibido es poca, con una predisposición a moverse entre insuficiente (20,9%) y bastante (29,9%), pero no más allá.

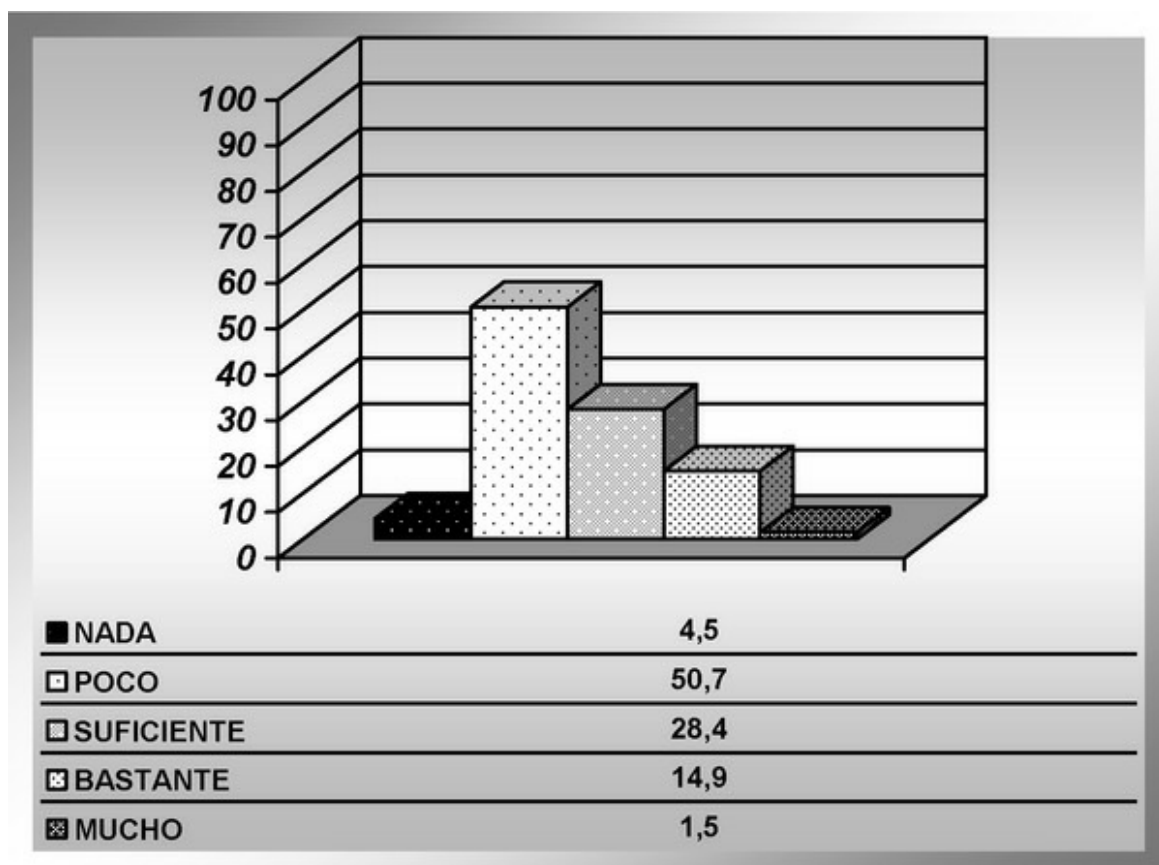


**Gráfico 4.** Valoración de la formación recibida

### **3.3.5. Capacitación en habilidades y técnicas de liderazgo obtenida a partir de la formación recibida**

Sobre formación hemos ido extrayendo varios datos: que son muy pocos sujetos que se forman, que de éstos la mayoría lo hacen en centros de profesorado y además la formación recibida es escasa. Para obtener una percepción más global a cerca de la formación nos parecía interesante indagar sobre la calidad de la misma, para ello intentamos dar respuesta a la pregunta: ¿me ha capacitado la formación recibida en habilidades o técnicas de liderazgo? La contestación obtenida nos revela que "poco", más del cincuenta por ciento lo percibe de este modo. Por lo tanto, la calidad de la formación es cuestionada por los sujetos, parece ser que los programas no responden a los objetivos, consiguiendo capacitar poco en habilidades o técnicas de liderazgo a los sujetos.



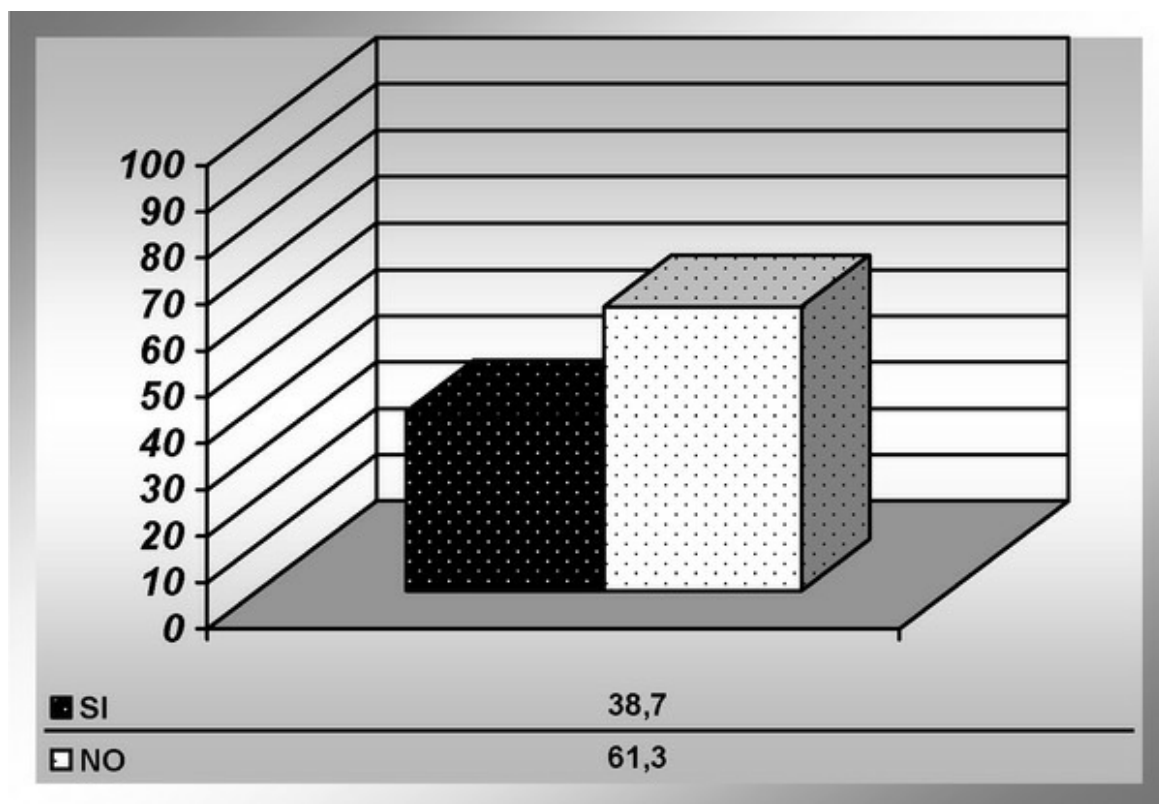


**Gráfico 5.** Capacitación obtenida a partir de la formación

### **3.3.6. *Interés en participar en experiencias de aprendizaje sobre liderazgo***

Con los datos en la mano, podemos exponer que una amplia mayoría (61,3%) no está interesada en participar en experiencias de aprendizaje sobre liderazgo. Por ello, hay que poner de relieve que existe una desmotivación y desinterés por parte de los miembros de la comunidad educativa en formarse en el tema.



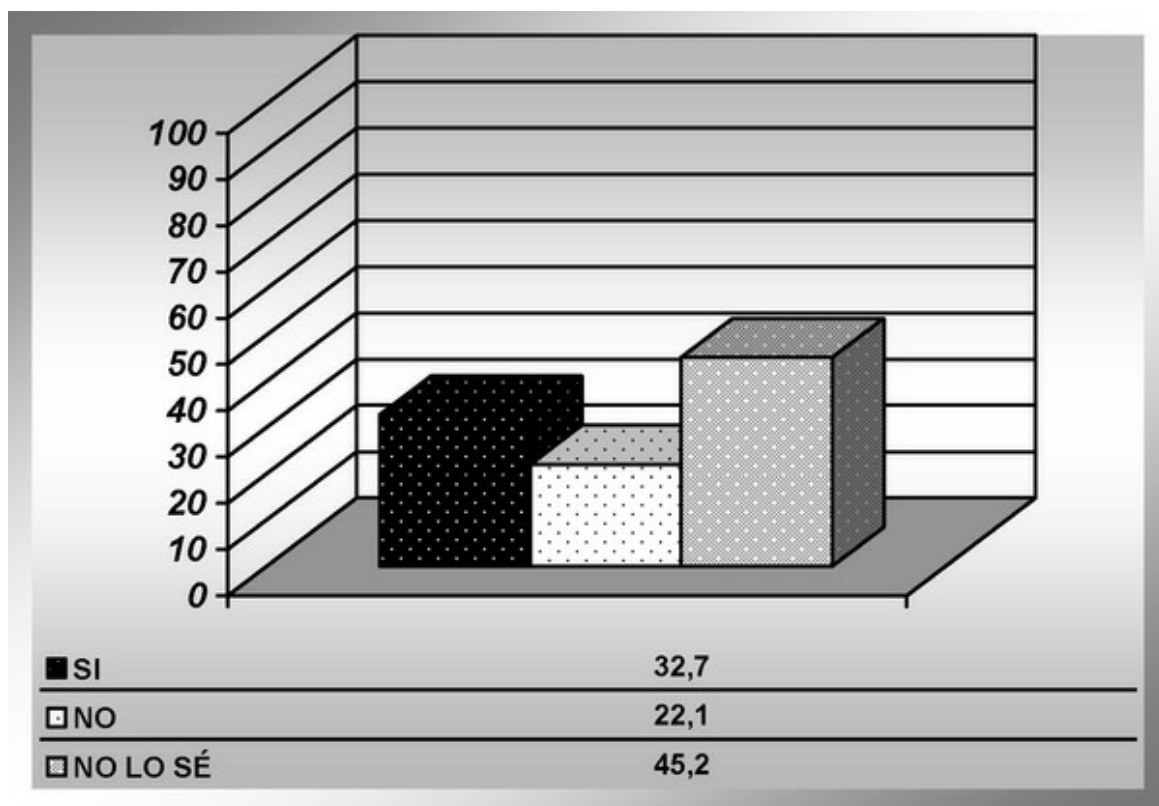


**Gráfico 6.** Interés por formarse en liderazgo

### **3.3.7. Colectivo que recibe fundamentalmente este tipo de formación**

Si la dirección es o no el colectivo nuclear en el que se centran los programas formativos sobre liderazgo, es un tema rodeado de incertidumbre, esta afirmación la realizamos en base a dos razones: a) el mayor porcentaje en las respuestas (45,2%) expone que los sujetos "no lo saben", no tienen ningún dato o conocimiento al respecto y, b) a pesar, de esa pequeña inclinación hacia lo señalado, los porcentajes están bastante distribuidos, lo que rotula la variedad de opiniones al respecto.





**Gráfico 7.** Colectivo al que se dirige la formación

### **3.3.8. Contenido**

En lo que concierne a los contenidos que se deberían abordar desde la formación de liderazgo, la percepción existente desde los equipos directivos y profesorado es que éstos se presentasen como estrategias generales, ya que advierten que no se puede formar para todas las situaciones por lo tanto, se trata de proporcionar unas armas para desenvolverse mejor, entre éstas destacan esencialmente la formación en:

- Habilidades sociales
- Habilidades comunicativas
- Mediación y resolución de conflictos

Y en un plano secundario:

- Control emocional
- Dinámica de grupos
- Organización y gestión



- Técnicas de persuasión

*"cómo habilidades sociales, toma de decisiones, dinámica de grupos"*

*"[...] el tema de la comunicación en la dirección es muy importante y que ayuda mucho [...], y creo que desde la dirección el tema de la comunicación a grupos, el orden de la comunicación, la contextualización, todo eso es un tema muy importante y me ha ayudado y creo que en eso hay mucho por hacer, [...]"*

*"[...] habilidades sociales, dinámica de grupos, [...]... ahora el tema de convivencia, todo el tema de convivencia, resolución de conflictos, mediadores, pues se está trabajando tanto y que ahora en todos los centros tenemos planes de convivencia [...]"*

*"y para mí personalmente el control emotivo y controlar el estrés me gustaría..."*

*"A mi me tienen que proporcionar el poder de convicción, porque a veces, yo, no encuentro como poder convencer, poder de convicción o poder para implicar a la gente. Después siempre se puede aprender saber comunicarse y saber comunicar, saber cómo y cuando comunicar las cosas. También [...] a distinguir lo urgente de lo importante, [...] y luego a saber organizarse [...] anticiparse en importante. Anticiparse es importante, el diálogo, el poder convicción y, otro aspecto sobre el que has preguntado antes, saber dosificar un poco el aspecto temperamental, que a mí me traiciona personalmente. [...]"*

### **3.3.9. Mejora de la formación**

Ya ha salido a la luz que la formación concerniente a liderazgo dentro de la organización educativa está limitada, mermada y no responde a las necesidades reales. Es por ello que la mejora viene de la mano de la superación de las limitaciones existentes, por lo tanto, se debería ofrecer una formación:

- Fundamentada y actualizada en la práctica. Se pone sobre la mesa que los cursos son muy teóricos.

*"claro, se nos ha ofrecido muchísimos, muchísimos cursos para que nosotros aprendiéramos a enseñar a los alumnos, pero yo realmente pocos he tenido que te enseñen por ejemplo, pues no sé, el trato de los alumnos en clase, negociación, cosas elementales, porque tu vas a*



*la clase y vas pensando sólo hoy tengo este tema, y hoy es el tema que tenemos que aprender, pero no nos han enseñando a ver cómo están los alumnos hoy?, a ver que pasa"*

- Sistemática, continua y obligatoria. En ocasiones, los sujetos manifiestan una ausencia de sistematización y seriedad, por ello se necesita organizar, estructurar y considerar la formación como un aspecto básico, siendo muchos aspectos obligatorios -no opcionales-. Esta situación provoca que numerosos individuos se formen por cuenta propia.

*"Más que mejorarla, yo pienso que hay que organizarla, estructurarla y considerarla como algo básico, no como algo opcional. Desde la base de la formación, en las facultades [...]"*

*"[...] hay ámbitos, aspectos que no se trabajan de manera sistemática y con seriedad, porque se dan como opcionales al profesorado, en las escuelas de formación se debería contemplar una asignatura o algo concreto que ayudase a los futuros docentes a desarrollar estas habilidades, porque [...]"*

- Ampliar la oferta.

*"[...] que es el gran defecto que tiene la educación es que no hay formación, es decir, en el momento en el que uno aprueba la oposición ya parece que a partir de ese momento está capacitado para todo, ya es tutor, ya esto, ya es lo otro [...]"*

- No mediatizada por intereses personales.

*"Los CPRs tienen ese problema que la gente que va participa, pero participa porque es necesario para que me pase a un sexenio, si dijese el sexenio se va a dar por ley, el cincuenta por ciento de la participación de iría, dejaría de participar, sería muy pocos los que participarían en proyectos de innovación, y luego participo si me van a dar algo, dinero, medios, lo que sea [...]"*

*"sí, si estuviera bien enfocado y si en realidad haces un cursillo y dices en realidad si que me ha aprovechado, pero si te apuntas a un cursillo muy subjetivo: "el liderazgo en el aula estrategias para conseguir no sé que..."; muy rimbombante y luego vas y sales tan desencantado que, chica que... y yo no vamos a decir todos pero..., haces cursillos y sales desencantado, no sé si soy yo raro, ¿oh?, hablas con más*



*compañeros, y la Administración que hace nos pone un poco la miel y nos obliga los créditos para los sexenios, para las historias y te obligan por los créditos... ¿por qué? Por que les van bien a ellos, y no se paran a ver si esos cursillos que dan son efectivos y se paran a ver si se gastan bien el poco dinero que se gastan, no creas tu que eso también"*

- Mejoras de accesibilidad: horarios y desplazamientos.

*"[...] los directores, como tales, tenemos un déficit de formación tremendo que cuando accedes al puesto no hace más que acentuarse, porque claro, curso para formación de no sé que, bien, horario: lunes y miércoles de cinco a ocho, oye que los miércoles no puedo ir porque tengo horario en el instituto, pues no lo hagas [...]"*

*"[...] el problema que siempre surge es que las actividades de formación en este momentos siempre se están desarrollando fuera del horario de trabajo o en casa que supone la preparación de las clases, la reflexión del trabajo del aula, eso es una carga excesiva como para luego pedirle a un profesional docente que vaya a actividades de formación, y aún así se están llevando a cabo en los centros de profesores, y en la universidad..."*

- Que el aprendizaje no se adquiriera únicamente a base de experiencia (en el puesto) y/o por propia cuenta.

*"...se debe de tener formación en habilidades de liderazgo [...] pero las he aprendido ha fuerza de estar en el puesto de trabajo y, desde luego si que se deben aprender habilidades, te las tienen que enseñar, pero coincido contigo, no te enseñan nada"*

*"[...] te tienes que formar pues eso, no diré que ha escondidas, pero a base de revistas, de artículos, a base de Internet, a base de alguna cosita que de vez en cuando haces por ahí. [...]"*

### **3.4. CONCLUSIONES**

La formación desde la realidad práctica se sitúa en un lugar fundamental, puesto que se valora como básica y esencial a la hora de adquirir habilidades de liderazgo y de facilitar su ejercicio. Pero a pesar de ello, la realidad es que la formación es muy limitada, escasa, no responde a las necesidades <sup>(14)</sup> reales y se dirige a un sector muy reducido puesto que son muy pocos los que se forman en este ámbito,



y recibíendola la mayoría de ellos a través de los centros de profesores, por lo que observamos una gran laguna formativa en períodos anteriores, como por ejemplo en los estudios de magisterio. Y es que además la calidad de dicha formación es cuestionada, parece ser que los programas, a los que ese número reducido de sujetos accede, no responden a las necesidades reales, de ahí que aparezcan distintas carencias, como por ejemplo, la falta de capacitación, el desconocimiento teórico, el desinterés y desmotivación.

Inciendo en ese desinterés generalizado y en la poca implicación en este tema -el liderazgo es un tema que no despierta interés, por lo tanto la formación en el mismo pasa a un segundo plano y, por lo general el interés real está mediatizado por intereses personales (ej. traslados, complementos salariales, etc.)- nos topamos con una gran paradoja: el liderazgo valorado como un aspecto fundamental dentro de la organización educativa y la formación para el mismo como básica pero sin embargo no se forma para ello. Así que, aunque paradójicamente el liderazgo dentro de la organización educativa se concibe como un elemento fundamental, y la formación para el mismo necesaria, la realidad es que no se lleva a cabo de forma adecuada ni coherente. Así mismo, se detecta una falta de interés de los equipos directivos y profesorado hacia este ámbito de formación, constituyendo un tema pendiente en el sistema educativo y en el resto de las organizaciones.

Por otro lado, la formación que se demanda, principalmente, está relacionada con habilidades sociales, habilidades comunicativas, mediación y resolución de conflictos, esto nos revela en gran medida cual es la realidad de nuestros centros y por donde van sus necesidades, y tal y como podemos observar el liderazgo juega un papel importante en éstas.

Llegado a este punto estamos en disposición de afirmar que la formación es esencial y necesaria para habilitar y reforzar los comportamientos de liderazgo, por ello es preciso el desarrollo metodológico y teórico de programas formativos, puesto que la formación actual parece ser que está un poco alejada de las necesidades reales y prospectivas de la comunidad educativa, al



tratarse de una formación deficitaria, que además, conforma un panorama poco interesante que provoca desmotivación y falta de interés a la hora de formarse en aspectos relacionados con el liderazgo. Pero si desde los planteamientos teóricos se apuesta por un liderazgo compartido y distribuido, lo que implica que de alguna manera todos los miembros de la comunidad ejercen el liderazgo, la formación no podrá limitarse a un sector concreto de la comunidad, sino más bien se tratará de una formación abierta y accesible, para todos, no enfocada únicamente a la dirección, tal y como está ocurriendo en la actualidad, sólo se trata de ser coherente con los planteamientos teóricos. Y todo ello se debe en gran medida a que la formación actual se sustenta en la inconexión **(15)** entre teoría y práctica.

A modo de conclusión, e incidiendo de nuevo en ello, la formación en habilidades del liderazgo es un tema pendiente en el sistema educativo y en el resto de las organizaciones. La presencia de numerosos modelos formativos pone de manifiesto la incertidumbre existente al respecto, aunque sí que sirven de acercamiento. Además, el colectivo al que se debe dirigir cada vez es más cuestionado, y se amplía el espectro a toda la comunidad educativa. Aunque lamentablemente, el reduccionismo del liderazgo a la dirección se sigue retroalimentando por las numerosas propuestas formativas dirigidas única y exclusivamente a los directivos. Pero, esta creciente corriente, que hace hincapié en la formación de habilidades, fundamentalmente de directivos, es un poco sospechosa, y debemos ser críticos con ella, puesto que se nutre esencialmente del mundo empresarial, donde existen numerosas propuestas formativas dirigidas únicamente y exclusivamente a directivos, interesante negocio ¿verdad?.

Nos gustaría terminar esta comunicación con una reflexión de Coronel Llamas (2008: 353) ya que, en gran medida, las carencias formativas son responsables de la misma: "El liderazgo pedagógico sigue representado un reto y una posibilidad para las escuelas desde el punto de vista de su contribución a la mejora educativa"

## **REFERENCIAS**

Altarejos, F. (1996). Finalidad y libertad en educación. *Anuario*



*Filosófico*, (29), 333-345.

Álvarez, M. (1993). *El perfil del Director en el sistema educativo español: Influencia del modo de acceso y modelo organizativo en el estilo de la dirección*. Tesis Doctoral. Documento policopiado.

Álvarez, M. (2000). El Liderazgo de los procesos educativos, en *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, pp. 299-330.

Armas, M. (1995). *Evaluación de las necesidades formativas de los Directores escolares de Galicia en el contexto de la reforma educativa*. Tesis doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Santiago.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.

Bardisa Ruiz, M. T. (1995). *La dirección de centros públicos de enseñanza: estudio de su representación social y estimación de necesidades*. Memoria de investigación inédita. Madrid: CIDE.

Bernal Agudo, J. L. y Jiménez, J. (1992). *El equipo directivo en los centros públicos no universitarios. Dualidad de su situación como representantes al mismo tiempo de la Administración educativa y de la comunidad escolar e interacciones que se establecen en el centro como consecuencia de esa dualidad*. Madrid: CIDE.

Bolman, R. (2004). Liderar comunidades eficaces de aprendizaje profesional, en *Dirección para la Innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento* (IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, pp. 129-145.

Arias, A. R. y Cantón, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona: Davinci.

Coronel Lla,as, J. M. (2005). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación. *Revista española de pedagogía*, nº 232, pp. 471-490.

Domínguez, G. y Ruiz Ruiz, J. M. (1990). La organización de un centro como instrumento de formación permanente del profesorado, en *Actas (II) del I Congreso Interuniversitario de Organización escolar*.



Barcelona: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Barcelona, pp. 217- 220.

Fernández Díaz, °. *et al.* (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Síntesis.

Gago Rodríguez, F. M. (coord.) (2006). *La dirección pedagógica en los institutos de Enseñanza Secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educativo*. Madrid: MEC.

Gairín, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: CIDE.

Gairín, J. (1997). Reflexiones sobre la formación de equipos directivos en España, en *Organización y dirección de instituciones educativas* (Actas de las I Jornadas andaluzas sobre organización y dirección de centros educativos). Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 53-75.

Gairín, J. y Villa, A. (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento*. Bilbao: Mensajero.

García, R. y Torrego, J.C. (1997). Un indicador de mejora de la escuela: Liderazgo pedagógico sólido, en Medina, A. (Coord.). *El Liderazgo en Educación*. Madrid: UNED, pp. 195-212.

Gimeno Sacristán, J. *et al.* (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE.

González, M. T. (2003). Liderazgo en tiempos de cambio y reforma. *Organización y Gestión Educativa*, nº 6, pp. 4-8.

Leithwood, K. (2004). Liderazgo con éxito. El liderazgo educativo transformador en un mundo de políticas transaccionales, en *Dirección para la Innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento* (IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, pp. 233-248.

Lorenzo Delgado, M. (1997). La función directiva en la década de los noventa: qué se ha hecho y hacia dónde nos lleva el siglo XXI, en Medina, A. (Coord.). *El Liderazgo en Educación*. Madrid: UNED, pp. 111-137.

Lorenzo Delgado, M. (1998). Liderazgo y participación en los centros educativos, en *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI* (V congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas). Madrid: Departamento de Didáctica y Organización, de la



universidad Complutense de Madrid, pp. 155-169.

Lorenzo Delgado, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, nº 232, pp. 367-388.

Mulford, B. (2006). El liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales. *Revista de currículo y formación del profesorado*, vol. 10, nº1.

Murillo Torrecilla, F. J. et al. (1999). *La dirección escolar. Análisis e Investigación*. Madrid: CIDE

Nanus, B. (1994). *Liderazgo visionario. Forjando nuevas realidades con grandes ideas*. Barcelona: Granica.

Pareja Fernández de la Reguera, J. A. (2005). Liderazgo y conflicto en los centros. *Temáticos Escuela*, nº 14, pp. 9-10.

Pascual, R. e Immegart, G. (1996). Formación y desarrollo de directores y líderes, en *Dirección participativa y evaluación de centros* (II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, pp. 579-593.

Sáez, O. y Debón, S. (2000). El acceso a la dirección escolar en España, en *Bordón*, Vol. 52 (1), pp.107-122.

San Fabián Maroto, J. L. (1998). Reorganizar la formación y reformar la organización, en *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI* (V Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas). Madrid: Departamento de Didáctica y Organización, de la Universidad Complutense de Madrid, pp. 421-431.

Villa, A. y Gairín, J. (1996). Funcionamiento de los equipos directivos. Análisis y reflexión a partir de una investigación empírica, en *Dirección participativa y evaluación de centros* (II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, pp. 489-555.

Villa, A. et al. (1998). *Principales dificultades en la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio. Estudio de las Comunidades Autónomas de Andalucía, Cataluña y País Vasco*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

Villa, A. y Villardón, L. (1998). El rol del liderazgo en la dirección actual, en *Principales dificultades en la dirección de centros educativos*



*en los primeros años de ejercicio.* Estudio de las Comunidades Autónomas de Andalucía, Cataluña y País Vasco. Bilbao: ICE - Universidad de Deusto, pp. 65- 107.

VIillardón, L. y Villa, A. (1996). Principales problemas y necesidades de los directores noveles del País Vasco, en *Dirección participativa y evaluación de centros (II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes)*. Bilbao: ICE - Universidad de Deusto, pp. 327-334.

Vázquez, S. y Bernal, J. L. (2008). Competencias formativas asociadas al director: una propuesta desde la comunidad autónoma de Aragón, en *Innovación y cambio en las organizaciones educativa (V Congreso sobre dirección de centros educativos. Innovación y Cambio en las Organizaciones Educativas)*. Universidad de Deusto, pp. 999-1008.

#### **4. EXPERIMENTANDO Y AVANZANDO EN LAS AULAS 2.0 DE LOS CENTROS EDUCATIVOS**

*Maria Domingo Coscollola*

*Universitat Autònoma de Barcelona / Universitat Internacional de Catalunya*

##### **4.1. PRESENTACIÓN**

En las aulas de la mayoría de los centros educativos, teníamos una realidad educativa donde principalmente servía lo que decían los profesores y los libros de texto (en formato papel). En cambio actualmente, cada vez más, existe una nueva realidad que se va incorporando en los centros educativos.

En esta nueva realidad, por ejemplo existen las fuentes de información tecnológica (Internet, contenidos digitales, etc.) y también podríamos destacar que existen varias herramientas tecnológicas (Pizarras Digitales Interactivas, Tablet PCs, ordenadores portátiles, netbooks...).

Basándonos en esta situación actual, aprovechamos para presentar algunas de las aportaciones de Johnson, Chapman y Dyer (2006) donde nos plantean que se está desarrollando una nueva pedagogía que nos permite implementar un nuevo proceso de aprendizaje en esta nueva revolución digital. Es un proceso de aprendizaje donde los elementos fundamentales que existen son la colaboración, la reflexión y la interacción para cambiar el concepto y planteamiento de



enseñanza, y... la reflexión y la interacción para cambiar el concepto y el planteamiento de lección.

También deseamos destacamos el planteamiento de Tello y Aguaded (2009:45) que nos afirman: "En la actualidad, el profesor pierde parte del monopolio en lo que respecta a la transmisión de información, debiéndose enfrentar a un nuevo formato de sociedad y de alumnado. Su labor apunta a hacer que el alumnado se permita él mismo la posibilidad de buscar su propio bagaje cognitivo y relacional, en este mundo plural como el que vivimos en los albores del siglo XXI".

Ahora bien, para contemplar toda esta nueva realidad del mundo educativo, se deben efectuar ciertos cambios importantes en los centros educativos. Ciertamente, estos cambios, coincidiendo con Cabero y Romero (2007), no pueden efectuarse sin tener en cuenta todo su profesorado ni tampoco puede efectuarse sin realizar toda una formación necesaria. Partiendo de esta necesidad y de esta demanda existente en los centros educativos, planteamos nuestra investigación AULAS 2.0 (del grupo DIM de la UAB) donde todo su profesorado que participe recibe formación del ámbito didáctico y tecnológico, y también recibe asesoramiento profesional para facilitar este cambio progresivo a partir de una experimentación previamente planificada y a partir también de una reflexión sobre su práctica.



Concretando, señalamos que desde esta investigación, acompañaremos a 20 centros educativos de España para que experimenten en sus aulas una propuesta TIC que complementamos con formación (a nivel didáctico y tecnológico) y también que complementamos con el asesoramiento necesario sobre la evaluación de la práctica docente. Nuestra propuesta TIC consiste en disponer, en sus aulas, de un ordenador por alumno (portátiles, netbooks, tablet PCs, etc.), de una PDI (Pizarra Digital Interactiva), de un lector de documentos y también de contenidos digitales.

La investigación AULAS 2.0 se experimenta, durante 2 años, en algunas aulas de centros privados, públicos y concertados de España. Todos estos centros son de distintos niveles educativos (básicamente centros de educación primaria y de educación secundaria).

Esta investigación se inicia en diciembre de 2009 y está previsto



finalizarla en julio de 2011. Toda su información que está centralizada en el portal de Internet AULAS 2.0 del grupo DIM de la UAB, se va actualizando progresivamente durante todo el período de duración de la investigación.

 <p>Universitat Autònoma de Barcelona</p>	<p align="center"><b>INVESTIGACIÓN AULAS 2.0</b> (se realiza en el marco de un convenio de investigación con la UAB)</p>	
<p><b>LA INVESTIGACIÓN</b>  <a href="#">Presentación</a>  <a href="#">Plan de trabajo</a>  <a href="#">Centros y profesores</a>  <a href="#">Coordinación</a></p> <p><b>DOCUMENTOS</b>          Cuestionario-1          Cuestionario-2          Informes/memoria</p> <p><b>RECURSOS</b>  <a href="#">La PDI: presentación</a>  <a href="#">Modelos didácticos PDI</a>  <a href="#">Recursos PDI y más</a>  <a href="#">* MODELOS AULA2.0</a>  <a href="#">Bibliografía</a></p>	<p align="center"><b>INVESTIGACIÓN AULAS 2.0. PRESENTACIÓN</b></p> <p>Durante 2 cursos (enero 2010 - junio 2011) exploraremos nuevas formas de enseñar y aprender en <b>aulas 2.0</b>, que integran <b>PC para cada alumno</b> (netbooks, portátiles o tablets) y <b>pizarra interactiva</b>.</p> <p><b>Propósito</b></p> <p>Identificar los mejores modelos didácticos de uso de las aulas 2.0 y establecer un plan de formación básica en "didáctica digital" en aulas 2.0 idóneo para todo el profesorado.</p> <p><b>Objetivos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.- Experimentar las nuevas posibilidades didácticas de las aulas 2.0, que permiten el uso habitual en clase de una PDI de un portátil a cada estudiante, con el fin de identificar las mejores actividades de enseñanza y aprendizaje que pueden realizarse.</li> <li>2.- Aplicar un modelo de formación eficaz y eficiente para lograr que todos los profesores</li> </ol>	

**Imagen 1.** Portal de la investigación AULAS 2.0  
<http://www.pangea.org/peremarques/aulas20/>

## 4.2. FINALIDADES Y OBJETIVOS

Desde la investigación AULAS 2.0 (como ya hemos mencionado) experimentamos recursos tecnológicos para identificar directrices pedagógicas y didácticas sobre el uso de las TIC en algunas aulas 2.0 de distintos centros educativos de España.

En esta investigación, nuestro estudio se centra en estos cuatro objetivos que planteamos que formulamos seguidamente:

- 1.** Experimentar las nuevas posibilidades didácticas de las aulas 2.0 que permiten el uso habitual en clase de una PDI y de un portátil para cada estudiante, con el fin de identificar las mejores actividades de enseñanza y aprendizaje que pueden realizarse.
- 2.** Aplicar un modelo de formación eficaz y eficiente para lograr que todos los profesores implicados en la investigación integren estas actividades innovadoras en sus clases, con el fin de establecer un



plan de formación generalizable a todos los centros.

**3.** Estudiar en que medida la realización de estas actividades innovadoras en las aulas 2.0 incide sobretodo en la adquisición de algunas de las competencias básicas de los estudiantes y también en la adquisición de sus aprendizajes en general.

**4.** Impulsar la innovación educativa en los centros educativos participantes en la investigación.

Realmente, como dice Cabero (2010) actualmente estamos en una escuela de la sociedad del conocimiento y debemos trabajar con sus herramientas de tecnología de conocimiento, es necesario usar metodologías y estrategias diferentes con las TIC, y debemos manejar las TIC de forma educativa.

#### **4.3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Actualmente, todos los centros educativos deberían estar en concordancia con la sociedad en la que vivimos, con su realidad, con su contexto... Concretando, referente a la temática de nuestra investigación, aprovechamos para destacar que lógicamente los centros educativos para ser coherentes con nuestra actual realidad deberían apostar por las TIC del mismo modo que en el resto de nuestra sociedad (de nuestros hogares, de nuestras empresas, etc.). En definitiva, la sociedad nos está marcando un camino y, evidentemente, las instituciones educativas no deberían quedarse al margen.

Por este motivo, actualmente, la propuesta de incorporar las TIC en el aula es una necesidad de nuestra sociedad del siglo XXI donde ya se dispone de todo un posicionamiento TIC. Por ejemplo, este posicionamiento TIC existe a nivel de decretos de enseñanza y de currículum, a nivel de equipos de profesorado y de centros educativos pioneros, a nivel de proyectos innovadores... y a nivel de profesionales investigadores sobre la educación y las TIC.

Por ejemplo: Marquès (2008b) nos matiza que las TIC son un instrumento indispensable para las instituciones educativas donde pueden realizar varias funciones. Estas funciones son fuente de información multimedia hipermedial, canal de comunicación y para el



trabajo colaborativo, medio de expresión y para la creación, instrumento cognitivo y para procesar la información, medio didáctico, herramienta para la gestión, etc. También nos destaca que las TIC nos aportan nuevas prestaciones que se añaden a las que ya teníamos. Es decir, nos destaca que las TIC se añaden a las prestaciones y recursos que ya estamos utilizando... se añaden a las prestaciones y recursos que hemos utilizado siempre.

Por lo tanto, en este sentido, el uso de las TIC nos permite disponer de más medios para que todos los alumnos puedan aprender. Pero, evidentemente, necesitamos destacar que todos estos instrumentos o recursos TIC (como pasaba ya con los tradicionales) evidentemente nunca nos aseguran los aprendizajes de los estudiantes. Porque realmente, su eficacia y su eficiencia depende, como es lógico, básicamente de las metodologías didácticas aplicadas, de la adecuación de las tareas hacia sus destinatarios, de la gestión de las actividades de enseñanza y aprendizaje, y de la actitud de los estudiantes en nuestras aulas (Marquès, 2009).

Nosotros, desde la investigación AULAS 2.0, experimentamos en aulas de los centros participantes (en la investigación) para que estos centros vayan contemplando las necesidades de nuestra sociedad actual y también para que todo el profesorado vaya avanzando profesionalmente en sus prácticas diarias de las aulas 2.0 mediante una formación y mediante un asesoramiento necesario. Tal como nos sintetiza Gairín (2010) desde su punto de vista todo el fenómeno de las TIC en general hay que enfocarlo como una continuidad de lo que debería ser una transformación de los centros educativos. Realmente, para acercarnos a esta escuela tecnológicamente avanzada y deseable es muy importante la implicación y la formación del profesorado, y también es básico mejorar el software educativo y las instalaciones tecnológicas de los centros educativos.

Empezamos, detallamos algunos aspectos claves que fundamentan la necesidad de realizar esta investigación.

- Las TIC se están convirtiendo en un elemento clave en nuestro sistema educativo (Cabero, 2006) y las aplicaciones de la Web 2.0 se van integrando progresivamente en la práctica educativa



innovadora.

- "Evolucionamos junto al actual desarrollo de las TICs o nos quedamos al margen de esta revolución tecnológica" (Bautista, 2008:297).
- Las TIC están presentes en nuestra sociedad. Por lo tanto, la propuesta de incorporar las TIC en el aula es una necesidad (de nuestra actual sociedad) y avanzar sobre su experimentación también es una necesidad (Domingo, 2010).

Ahora bien, todo este uso de los recursos TIC, en el aula, requiere una formación de su profesorado adecuada para dominar competencias que básicamente se fundamentan por ejemplo en el dominio práctico de códigos de la comunicación (visual, sonora y digital), y en las habilidades para seleccionar y transformar la información disponible en conocimiento útil y sabiduría personal (Ortega, 2007). Por este motivo, es tan importante optar por la formación y el asesoramiento del profesorado durante la investigación. A nivel de ejemplo destacamos la importancia de la formación y también la importancia del asesoramiento en el tratamiento y gestión de la información y de la competencia digital que es tan necesario para la práctica docente diaria en las aulas de la sociedad del siglo XXI (Vivancos, 2008).

Seguidamente, destacamos que (en esta investigación) contemplamos como muy importante que el uso de las TIC, en el aula, también provoca unos cambios sobre los que también se requiere una formación, una reflexión y unas claras directrices para ir avanzando. Concretando, la educación está pasando de un paradigma que acentuaba la enseñanza y el profesor, a un paradigma que está centrado en el aprendizaje y en el alumno que aprende (Beltrán y Pérez, 2003). Además, las tecnologías nos están diseñando nuevos espacios de enseñanza, y nuevos modelos y entornos tecnológicos de aprendizaje. Por ejemplo, Domingo (2009) nos destaca la transformación del perfil docente como consecuencia de la sociedad del conocimiento o por ejemplo Salinas, Pérez y Benito (2008) que estos cambios metodológicos en los procesos de enseñanza aprendizaje pueden ser mediados por las tecnologías. Realmente,



todos ellos nos destacan cómo las tecnologías nos pueden ayudar en el cambio de metodología en el aula.

Sobre esta formación y asesoramiento que ofrecemos desde la investigación, seguidamente concretamos algunos planteamientos significativos que guían nuestras acciones de formación y asesoramiento de los investigadores y de los coordinadores locales de la investigación:

- "Es obvio que el uso de las TIC supone un desafío que provoca cambios en las situaciones didácticas, en el contexto donde se produce el proceso de enseñanza aprendizaje. Y, entre estos cambios, los metodológicos resultan de especial importancia" (Salinas, Pérez y Benito, 2008:11).
- Tello y Aguaded (2009:41): "La incorporación de las TIC supone mucho más que dotar a los centros de equipamiento e infraestructuras: además, es necesario favorecer y desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la información recibida".
- "En la actualidad, el profesor pierde parte del monopolio en lo que respecta a la transmisión de información, debiéndose enfrentar a un nuevo formato de sociedad y de alumnado. Su labor apunta a hacer que el alumnado se permita el mismo la posibilidad de buscar su propio bagaje cognitivo y relacional, en un mundo plural como el que vivimos en los albores del siglo XXI" (Tello y Aguaded, 2009:45).
- "El profesor, desde esta perspectiva, debe actuar como agente, como creador de las situaciones y condiciones para que el alumnado aprenda y no se limite a almacenar datos estériles e inconexos" (Sánchez Asín, Boix y Jurado, 2009:185).
- Tesouro y Puiggalí (2006) nos añaden que las nuevas tecnologías de la información han abierto nuevas expectativas en el campo de la educación que comportan cambios en la relación del alumno con el tiempo y con el espacio. Sobre las que necesitaremos formarnos para poder llevar a término.

Sobre todo este cambio en el aula, es necesario ir planificando, reflexionando, evaluando, etc. Por lo tanto, desde esta investigación



AULAS 2.0 optamos por metodologías de evaluación continuada utilizando los seminarios para la planificación, la reflexión y la formación sobre la experimentación en aula. También se dispone de la posibilidad de utilizar el correo electrónico, los foros, etc. Todo ello por la importancia de la práctica reflexiva y por la importancia de una mejora constante en las aulas de nuestra actual sociedad.

En este sentido, también coincidimos con varias propuestas actuales de ámbito europeo destacando por ejemplo este planteamiento: "Los programas educativos y de formación de la agenda europea (2007-2013) establecen la formación a lo largo de la vida como prioridad y es precisamente en este contexto donde debe enfatizarse la creación de comunidades virtuales de aprendizaje como espacio de formación. Estas comunidades virtuales nos aportan numerosos beneficios en los procesos de formación del profesorado, tales como la importancia de poseer un espacio común para el desarrollo profesional, la implicación en el proceso autoformativo, y también la potenciación de la innovación y del uso de buenas prácticas" (Fernández y Correa, 2008:59).

Avanzamos, destacando que existen múltiples iniciativas e investigaciones sobre la integración de las TIC o la integración de los recursos tecnológicos en las aulas (investigaciones sobre el uso de las Pizarras Digitales Interactivas, investigaciones sobre el uso de los ordenadores, investigaciones sobre metodología y TIC, etc.). Algunas de todas estas aportaciones de investigaciones realizadas, por ejemplo, se pueden consultar en el portal de las Aulas del siglo XXI (<http://www.pangea.org/peremarques/aulasticportada.htm>) o también se pueden consultar en el portal de las Pizarras Digitales Interactivas (<http://www.pangea.org/peremarques/pizarra.htm>). Nosotros experimentaremos en las AULAS 2.0 para intentar avanzar un poco más... sobre toda esta puesta en marcha de las aulas 2.0 en los centros educativos de nuestra sociedad actual.

Realmente, estamos en línea y coincidimos con Salinas (2009:2) sobre que "En estos momentos de evolución de un software social que está permitiendo nuevas formas de interacción y comunicación más horizontal, deberíamos atender a otros entornos que van tomando



cada vez mayor importancia: redes sociales y comunidades virtuales, que parece ser el fenómeno de moda en la Red e indudablemente aportan grandes posibilidades a la formación, o entornos personales de aprendizaje, que se presentan como un sistema bisagra que puede integrar el entorno virtual institucional donde estamos distribuyendo cursos con este entorno más informal que ofrecen las redes sociales y comunidades virtuales de aprendizaje".

Por este motivo, a los centros participantes les informamos que además del portal donde está ubicada toda la información de la investigación AULAS 2.0 podrán usar también todas las prestaciones disponibles que ofrecemos desde el portal del grupo DIM.

Realmente, DIM es una comunidad de aprendizaje y/o comunidad de práctica donde se comparten experiencias, se intercambia información y conocimiento, y también se persigue el análisis y debate sobre la práctica profesional. DIM es una comunidad de aprendizaje con fines educativos, con una infraestructura en la red, con diversas y variadas formas y niveles de participación, etc. además que genera contenidos y que influye en la práctica profesional de sus miembros (Mateos-Aparicio, 2009).

En realidad, el concepto de comunidad se restringe para aquella red donde sus miembros comparten identidad que también es reconocida por actores externos a la misma. "Las comunidades son redes de relaciones personales que proporcionan sociabilidad, apoyo, información y un sentido de pertenencia e identidad social" (Wellman, 2001; en Marquès, 2004). Fernández (2005:2, en Gairín, 2006:5) considera que la comunidad virtual es la unidad básica de información y conocimiento socialmente útil en la Sociedad del Conocimiento.

Finalizamos, destacando algunas ideas claves de Gairín (2010) sobre la relación existente entre las comunidades de aprendizaje, las TIC, y la creación y gestión de conocimiento.

Las TIC pueden dar un buen soporte en las comunidades de prácticas o las comunidades de aprendizaje.

Se trata de utilizar las TIC como elemento de gestión y construcción colaborativa de conocimiento, de tal manera que los productos generados por los profesores (a cerca de su reflexión sobre la práctica)



sirvan a otros profesores.

#### **4.4. CONTEXTO Y METODOLOGÍA**

La investigación que presentamos es una investigación colaborativa donde aplicamos metodologías próximas a la investigación-acción. En esta investigación, participan centros docentes de España de distintos niveles educativos (básicamente de primaria y secundaria) y centros educativos de distintas titularidades (privadas, públicas y concertadas).

Cada entorno o zona de España dispone de un coordinador local que organiza 5 seminarios en cada uno de los centros participantes. Estos seminarios se realizan para formar y asesorar al profesorado, y también se realizan para avanzar en la investigación. En cada uno de los cinco seminarios, el coordinador actúa como orientador del proceso de investigación-acción y además proporciona la formación didáctico-tecnológica en función de la realidad de cada uno de los centros que coordina.

En cada curso académico, se realizan dos periodos de experimentación. Previamente, a estos dos períodos se efectúan los seminarios y después, al final de cada curso escolar, se elabora un informe. En total, se efectúan dos informes globales con la participación del profesorado de cada uno de los centros de la investigación.

Detallamos de forma breve y esquemática el plan de trabajo de esta investigación AULAS 2.0.

<b>Fechas/Periodos en los que se realiza la actividad</b>	<b>Nombre de la actividad</b>	<b>Descripción de la actividad</b>
Diciembre 2009	Inicio Investigación (en UAB)	Acciones preparatorias: difusión, selección de recursos tecnológicos a usar en las aulas que participan en la investigación, y selección de los coordinadores y de los centros.
Enero 2010	Seminario_1 (en el centro)	Los coordinadores de los centros realizan el seminario. Los profesores participantes explican lo que han realizado y lo que han reflexionado sobre su realidad: su experiencia en la práctica en el aula (problemáticas que han detectado, cambios que han realizado...). Después, reciben nueva formación en función de sus necesidades y exponen su nuevo plan de actuación (a partir de



		su realidad y de su contexto
Enero a Marzo 2010	Experimentación_1 (en el aula)	Todos los profesores participantes van experimentando el plan de trabajo definido en el seminario_1.
Abril 2010	Seminario_2 (en el centro)	Los coordinadores de los centros realizan el seminario. Los profesores participantes explican lo que han realizado y lo que han reflexionado sobre su realidad: su experiencia en la práctica en el aula (problemáticas que han detectado, cambios que han realizado...). Después, reciben nueva formación en función de sus necesidades y exponen su nuevo plan de actuación (a partir de su realidad y de su contexto de actuación). Finalmente, el coordinador presenta el cuestionario_1 (base a utilizar para que cada profesor participante colabore en la creación del informe_1).
Abril a Junio 2010	Experimentación_2 (en el aula)	Todo el profesorado participante va experimentando, en el aula, lo planificado en el seminario_2.
Junio 2010	Informe_1	Para la elaboración del informe_1, utilizamos información del profesorado participante (que recogemos desde los seminarios) y también el cuestionario_1 cumplimentado por este mismo profesorado. Básicamente, utilizamos opinión del profesorado y opinión de los alumnos sobre la práctica docente en las aulas 2.0 (en los periodos de experimentación_1 y experimentación_2).
Octubre 2010	Seminario_3 (en el centro)	Los coordinadores de los centros realizan el seminario. Los profesores participantes explican lo que han realizado y lo que han reflexionado sobre su realidad: su experiencia en la práctica en el aula (problemáticas que han detectado, cambios que han realizado...). Después, reciben nueva formación en función de sus necesidades y exponen su nuevo plan de actuación (a partir de su realidad y de su contexto de actuación).
Octubre a Enero 2011	Experimentación_3 (en el aula)	Todos los profesores participantes van experimentando las nuevas acciones planificadas (en el seminario_3).
Febrero 2011	Seminario_4 (en el centro)	Los coordinadores de los centros realizan el seminario. Los profesores participantes explican lo que han realizado y lo que han reflexionado sobre su realidad: su experiencia en la práctica en el aula (problemáticas que han detectado, cambios que han realizado...). Después, reciben nueva formación en función de sus necesidades y exponen su nuevo plan de actuación (a partir de su realidad y de su contexto de actuación). Finalmente, el coordinador presenta el cuestionario_2 (base a utilizar para que cada



		profesor participante colabore en la creación del informe_2).
Febrero a Marzo 2011	Experimentación_4 (en el aula)	Todos los profesores participantes van experimentando, en el aula, lo planificado en el seminario_4.
Junio 2011	Seminario_5 (en el centro)	Los coordinadores de los centros realizan el seminario. Los profesores participantes explican lo que han realizado y lo que han reflexionado sobre su realidad: su experiencia en la práctica en el aula (problemáticas que han detectado, cambios que han realizado...). Después, reciben nueva formación en función de sus necesidades y exponen su nuevo plan de actuación (a partir de su realidad y de su contexto de actuación). Finalmente, cada profesor presenta un resumen de todas las aportaciones más significativas cumplimentadas en el cuestionario 2. Todas estas aportaciones se contemplarán en el informes_2.
Mayo 2011	Informe_2	Para la elaboración del informe_2, utilizamos información del profesorado participante (que recogemos desde los seminarios) y también el cuestionario_2 cumplimentado por este mismo profesorado. Básicamente, utilizamos opinión del profesorado y opinión de los alumnos sobre la práctica docente en las aulas 2.0 (en los períodos de experimentación_3 y experimentación_4).
Julio 2011	Memoria y cierre de la investigación (en UAB)	El equipo de investigadores presenta las publicaciones de la investigación AULAS 2.0: memoria de la investigación y los modelos didácticos para el mejor aprovechamiento de la propuesta TIC en las aulas 2.0.

Toda la información de la investigación (como ya hemos indicado) se va centralizando y actualizando continuamente en el portal AULAS 2.0 <<http://www.pangea.org/peremarques/aulas20/>>. Además, destacamos que todos los centros participantes disponen de todas las prestaciones del grupo DIM a las que se puede acceder desde el portal general del grupo DIM <<http://www.pangea.org/dim/>>. Por ejemplo, desde este portal se accede a la revista DIM, a las investigaciones que se están realizando, a los congresos o premios convocados, a la lista de distribución, a la red social, a la agenda, etc.





**Imagen 2.** Portal del grupo DIM <http://www.pangea.org/dim/>

#### **4.5. IDEAS DE LA INVESTIGACIÓN A DESTACAR**

Empezamos, presentando unos importantes planteamientos de esta investigación AULAS 2.0:

*"Lo que no se define no se puede medir.*

*Lo que no se mide no se puede mejorar.*

*Lo que no se mejora se degrada siembr."*

(Lord Kelvin, 1885)

*"En un futuro no demasiado lejano, los usuarios accederán a su espacio de trabajo mediante dispositivos móviles, donde convergerán todas sus identidades (académica, profesional y personal), las fronteras entre las cuales cada vez serán más difusas, especialmente para los usuarios inmersos en un aprendizaje continuo a lo largo de la vida, fuertemente relacionado con su desarrollo profesional, pero también con sus intereses particulares.[...]. La Web es imparable, con una tecnología que evoluciona rápidamente y unos usuarios que la adoptan y adaptan a sus necesidades, en un círculo continuo de mejora."* (Minguillón 2008, 22-23).

Seguidamente, destacamos algunas ideas clave sobre qué ofrecemos al profesorado participante de los 20 centros de la investigación. Son ideas relacionadas con la formación en red, la creación y gestión del conocimiento, el aprendizaje informal y la autoformación (todas ellas



son nuevas estrategias formativas para el profesorado de los centros educativos):

1. La posibilidad de compartir entre centros de España formación tecnológica y pedagógica, reflexiones y planes de trabajo a través principalmente del portal de la investigación AULAS 2.0.
2. Una formación didáctica y pedagógica, sobre la propuesta TIC, desde el inicio y de forma continúa durante toda la investigación a través principalmente de los cinco seminarios.
3. Un seguimiento y planteamiento personalizado de los planes de actuación en aula a través de los cinco seminarios.
4. Un soporte online durante toda la experimentación en el aula a través de los coordinadores de centro.
5. Toda la información de la investigación centralizada en un portal de Internet [http://www.pangea.org/peremarques/AULAS\\_2.0/](http://www.pangea.org/peremarques/AULAS_2.0/) desde donde se accede a otros portales útiles para la formación de profesorado por ejemplo: el portal Aula del siglo XXI (<http://www.pangea.org/peremarques/aulasticportada.htm>) y también el portal de Pizarras Digitales Interactivas (<http://www.pangea.org/peremarques/pizarra.htm>).
6. Un contacto entre el profesorado participante (en AULAS 2.0) y el grupo DIM-UAB, si se inscriben en la comunidad virtual "investigaciones PDI y AULAS 2.0" (donde podrán hacer preguntas y compartir materiales didácticos, etc.). Realmente, el fomento de vínculos personales favorece las interacción y consecuentemente el éxito de la comunidad.





**Imagen 3. Red social DIM**

<http://dimglobal.ning.com/group/investigacionespdiyAULAS> 2.0

7. El profesado participante, además, también podrá disponer de otras prestaciones TIC del grupo DIM de la UAB centralizadas en el portal de DIM <<http://www.pangea.org/dim>>. La arquitectura tecnológica que albergamos en la red se fundamenta en herramientas de comunicación y socialización que favorecen las interacciones en el grupo. Por ejemplo destacamos más prestaciones del grupo DIM que cualquier miembro podrá acceder desde el portal DIM:

- Revista digital DIM (Didáctica, Innovación y Multimedia) <<http://www.pangea.org/dim/revista.htm>>. El contenido de la publicación, que tiene un marcado carácter práctico, se centra en las aportaciones de las TIC para la Educación y se organiza en varios bloques (entrevistas, perfiles, selecciones...).
- Lista de distribución de mensajes del DIM-EDULIST <DIM-EDULIST-signoff-request@listserv.rediris.es>. Canal principal de comunicación entre todos los integrantes de la comunidad y foro permanente para pasar informaciones, compartir recursos, pedir ayuda... a todos los más de 1.000 integrantes DIM.
- Líneas de trabajo y de investigación DIM. Grupos organizados dentro de DIM con el objetivo de desarrollar algún proyecto o



investigación.

- Reuniones y jornadas presenciales. Cada año se realizan unas 4 reuniones presenciales o jornadas en los alrededores de Barcelona (donde hay la mayor densidad de integrantes de DIM). También, se imparten sesiones presenciales de autoformación.
- Colección de buenas prácticas DIM-AULATIC. Contiene varios ejemplos de buenas prácticas en el uso didáctico de las TIC presentados en formato de vídeo o presentaciones multimedia. Por ejemplo Congreso AULATIC y el próximo 2º Congreso Internacional DIM aulaTIC.

Finalizamos con un destacable planteamiento de Sancho (2010): veo la escuela 2.0 con pedagogía menos veintitrés. En la Pedagogía 2.0, el alumno es el centro del aprendizaje (autor, crítico, responsable de su propio aprendizaje que utiliza los medios de la Web 2.0 para crear...) y el profesor es el director de la orquesta (promueve, gestiona, ayuda al alumno...). Además, nos aporta la importancia de tener presente que los docentes vamos a aprender mientras vamos enseñando; en definitiva, vamos a aprender mientras somos los directores de la orquesta. Concluye destacando que es básico formar a hombres y mujeres a la altura de nuestros tiempos con tecnologías nuevas y viejas; es decir, con las tecnologías que nos sean más útiles en cada momento.

## REFERENCIAS

- Area, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TICs en el aula. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 222, 42-47.
- Bautista, A. (2008). Cibercultura. La cultura de la sociedad digital de P. Lévy. *Educatio Siglo XXI*, 26, 295-298.
- Beltrán, J. y Pérez, L. (2003). *Educación para el siglo XXI*. Madrid: CCS.
- Cabero, J. (2006). *Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación*. Madrid: McGrawHill.
- Cabero, J. (2010). DIM entrevista Julio Cabero Almenara (US). *Revista DIM de la UAB (Didáctica, Innovación y Multimedia)*, 15 <http://www.pangea.org/dim/revista15.htm>



- Cabero, J. y Romero, R. (Coord.) (2007). *Diseño y producción de TIC para la formación*. Barcelona: UOC.
- Castaño, C.; Maiz, I.; Palacio, G. y Domingo, J. (2008). *Prácticas educativas en entornos Web 2.0*. Madrid: Síntesis.
- Domingo, M. (2009). Una propuesta tecnológica para una mejora en los centros educativos. En Ortega, J. M.; Fuentes, J. A.; Aragón Y. y Robles (Coords.) (2009). *Educación, Movilidad virtual y Sociedad del conocimiento*. Granada: Nativola.
- Domingo, M. (2010). Aulas 2.00 con práctica reflexiva. En *Primeras Jornadas Internacionales sobre EEES: Evaluación*. Barcelona: Facultad de Educación UIC.
- Domingo, M. y Fuertes, M. (2010). Innovación educativa: experimentar con las TIC y reflexionar sobre su uso. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 171-180.
- Fernández, E. y Correa, J. M. (2008). Integración de las TIC en proyectos colaborativos mediante apadrinamientos digitales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7 (2), 57-67.
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educación*, 37, 41-64. <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn37p41.pdf> [Consultado el 26/06/09].
- Gairín, J. (2010). DIM entrevista Joaquín Gairín (UAB). *Revista DIM de la UAB (Didáctica, Innovación y Multimedia)*, 16 <http://www.pangea.org/dim/revista16.htm>.
- González, J. C. (2008). TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 5, n.º 2. UOC. <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/gonzalez.pdf> [Consulta: 02/02/09].
- Johnson, J.; Chapman, C. y Dwyer, J. (2006). Pedagogy and innovation in education with digital technologies. *Current Developments in Technology-Assisted Education*. 135-139.
- Lázaro, J. L. y Gisbert, M. (2006). La integración de las TIC en los centros escolares de educación infantil y primaria: condiciones previas. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 28, 27-34.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del



conocimiento. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 12, nº 2, 531-593.

Marquès, P. (2004). *Comunidades virtuales de profesores: los casos DIM y DIOE*.

<http://www.pangea.org/peremarques/comunidadesdeprofesores.htm#>  
[Consulta: 25/06/09]

Marquès, P. (2005). *Las redes al servicio de los educadores: las claves del éxito de Red-DIM*

<http://www.pangea.org/peremarques/salamanca2005.htm>

Marquès, P. (2008a). Les TIC a l'educació social: Entorns de treball i exemples d'ús. *Revista Quaderns d'Educació Social*, 12, 159-173.

Marquès, P. (2008b). *Los docentes: funciones, roles, competencias y formación*.

<http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm#inicio>

[Consulta: 20/01/09].

Marquès, P. (2009). *Orientaciones pedagógicas*. [Consulta 09-09-09]

<http://www.peremarques.net/aulasticorientaciones.htm>

Mateos-Aparicio, M. (2009). DIM (Didáctica y Multimedia): Dinámica y efectividad de una comunidad de aprendizaje con fines educativo. *En Revista DIM (Didáctica, Innovación y Multimedia)*, 15

<http://www.pangea.org/dim/revista15.htm>

Minguillón, J. (2008). L'e-learning des de la perspectiva de la Web Science: una visió de futur. En Web Science: la ciència del web. *UOC Papers*, 7, 1-25.

<http://www.uoc.edu/uocpapers/7/dt/cat/minguillon.pdf> [Data consulta: 10/01/10].

Ortega, J. A. (2007). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Madrid: Pirámide.

Salinas, J. (2009). Hacia nuevas formas metodológicas en e-learning. Formación siglo XXI. *Revista de formación y empleo*.

[http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazine/2009/04/tazine/do/get/magazineArticle/2009/03/text/xml/Hacia\\_nuevas\\_formas](http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazine/2009/04/tazine/do/get/magazineArticle/2009/03/text/xml/Hacia_nuevas_formas)

Salinas, J.; Pérez, A. y Benito, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje de la red*. Madrid: Síntesis.

Sánchez Asín, A.; Boix, J. L. y Jurado, P. (2009). La sociedad del conocimiento y las TICs: Una inmejorable oportunidad par el cambio.



*Pixel Bit. Revista de Medios y Educación, 34, 179-205.*

Sancho, J. M. (2010). DIM entrevista Joana M<sup>a</sup> Sancho Gil (UB). *Revista DIM de la UAB (Didáctica, Innovación y Multimedia), 15*  
<http://www.pangea.org/dim/revista15.htm>.

Tello, J. y Aguaded, J. I. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación, 34, 31-47.*

Tesouro, M. y Puiggalí, J. (2006). Las comunidades virtuales y de conocimiento en el ámbito educativo. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación, 28.*

Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza.

## **5. LAS AUTOESCUELAS COMO ORGANIZACIONES EDUCATIVAS QUE APRENDEN. APORTACIONES A LA FORMACIÓN VIAL DE LOS JÓVENES**

*Laura Arnau Sabatés*

*Montserrat Rodríguez Párron*

*Universitat Autònoma de Barcelona*

*Departament de Pedagogia Aplicada*

### **5.1. INTRODUCCIÓN**

La sociedad es cada día más consciente de que hay que reducir los accidentes de tráfico a través de la formación y la educación, y no sólo a través de la aplicación de medidas punitivas. Según el informe sobre la situación mundial de la seguridad vial de 2009, todos los años, más de 1,2 millones de personas fallecen como consecuencia de accidentes de tráfico, y otros 50 millones sufren traumatismos. Estos datos refuerzan la gravedad de la situación y la necesidad de dar un vuelco a los pronósticos actuales que auguran que en 2030 los accidentes serán la quinta causa de muerte en el mundo por delante de otras enfermedades contagiosas (OMS, 2009). Una manera de responder a la problemática de los accidentes de tráfico y a la demanda social de reducirlos, pasa por reflexionar sobre el papel de las autoescuelas en la mejora de la seguridad de los jóvenes preconductores, si bien la educación vial, según Montané, J., Martínez, M, y Jariot, M. (2004) y



Montané y Jariot (2005), se tiene que entender como una responsabilidad compartida por diferentes agentes formativos y educativos.

El encargo social realizado tanto a los profesores de formación vial como a las autoescuelas es que más allá de la transmisión de contenidos cognitivos, ayuden a los jóvenes a desarrollar actitudes positivas y comportamientos favorables a la seguridad contribuyendo a su proceso de formación integral. Este encargo, promovido por la Comisión Europea, a través de la matriz OEC "Objetivos para la Educación de Conductores" (en inglés, *European Matrix GDE: Goals for Driver Education*) **(16)** , a menudo entra en contradicción con la normativa vigente que se reduce a aconsejar y a favorecer cursos teóricos, sin necesidad de presencialidad y más cargados de contenido cognitivo que de valores y hábitos de seguridad. En la actualidad, a pesar de la buena predisposición de los formadores viales, la aplicación de los cursos de seguridad vial, fundamentados en el modelo de cambio de actitudes, dependen del voluntarismo de la propia autoescuela al no existir una obligatoriedad política y una legislación que ampare su aplicación.

Desde la perspectiva de la conducción segura, y siguiendo los objetivos que establece la matriz OEC, entendemos que una autoescuela, más allá de la normativa establecida, tiene que reflejar su compromiso prioritario con la seguridad mediante la realización de un producto final de calidad: la formación de conductores seguros y responsables, dónde su acreditación sea sólo un elemento más; de ahí, la importancia de institucionalizar los cursos de seguridad vial y mejorar las actitudes y la motivación de los jóvenes durante su formación inicial. El compromiso común con la reducción de la accidentalidad y el trabajo colaborativo entre formadores y directores para conseguirlo, supone un valor competitivo para la propia autoescuela puesto que, al tiempo que responde a las demandas sociales de formar para una movilidad sin accidentes, mejora su grado de desarrollo organizacional, acercándose a los planteamientos de las organizaciones que aprenden (Senge, 1992).

A partir de las aportaciones de Gairín (2000, 2004), y Bolívar (2000,



2001) sobre las organizaciones que aprenden, adaptándolas al contexto de este estudio, se pueden señalar algunas características definitorias de las autoescuelas que opten por este modelo organizativo:

- *Tomar conciencia de la necesidad de asumir un compromiso colectivo y asumirlo.* El objetivo prioritario es velar por la reducción de accidentes intentando que los jóvenes practiquen comportamientos seguros, teniendo en cuenta un modelo de formación integral y de cambio de actitudes, tal y como proponen Montané et al. (2004), Montané, J., y Jariot, M. (2005), Jariot, M., y Rodríguez Parrón, M. (2007) y Montané, J., Jariot, M., y Rodríguez, M. (2007).

- *Disponer de un proyecto formativo integral que todos los agentes educativos conozcan y compartan.* Implica que tanto formadores como directores se impliquen para que la formación vial se convierta en una herramienta de cambio y de mejora de la movilidad de los jóvenes. Este proyecto de formación incluye la articulación de la formación que reciben los propios directores y formadores a través del reciclaje continuo para adaptar sus actitudes a las nuevas necesidades y demandas sociales y poder impulsar y liderar un movimiento de cambio y de mejora de la formación en la prevención de accidentes. Este movimiento tiene que permitir: la implantación, de manera sistemática y progresiva de los cursos de seguridad vial y, la transformación de las clases teóricas y prácticas en formación para el cambio de actitudes.

- *Implicación de todos los agentes de la organización, a través de un trabajo en equipo.* En las autoescuelas que aprenden, los directores y formadores son sujetos activos con una visión crítica y comprometida de la formación, y no únicamente transmisores de conocimientos. La mejora de la formación mediante la adquisición de comportamientos y actitudes seguras se concibe como una tarea en equipo con otros formadores y con la administración para conseguir transformar las autoescuelas en empresas de formación de conducción segura. El trabajo en equipo, según Bolívar (2000) permite, intercambiar experiencias y tomar decisiones colegidas. Este trabajo colaborativo puede ser la base para iniciar un movimiento de formación de



formadores en favor de una movilidad segura y eficaz.

- *Autoevaluación de la formación y acciones de seguimiento continuadas.* Desde la visión de las organizaciones que aprenden es importante implementar un sistema de evaluación de los resultados obtenidos en la conducción segura a corto y largo plazo. Este sistema permite generar una cultura evaluadora entre los formadores y los directores que favorezca la institucionalización y optimización permanente de los cursos de seguridad vial. Los procesos de autoevaluación y de seguimiento de las acciones de formación para el cambio de actitudes contribuyen a mejorar el desarrollo integral del joven como futuro conductor, puesto que le permiten asumir la responsabilidad de autorregular su aprendizaje y su actuación (Pérez Gómez, 2008). Asimismo también mejoraría la tarea docente, el propio curso de formación, y el contexto institucional.

- *Cambio en la dirección: pasar de la administración de la autoescuela a su transformación.* Para que las autoescuelas puedan convertirse en organizaciones que aprenden, la dirección del centro tiene que adquirir competencias, funciones y tareas orientadas a la transformación de éstas en empresas de producción de conductores y conductoras sin accidentes. En este sentido, la dirección del centro tiene que promover nuevos planteamientos que permitan a la autoescuela anticiparse a los problemas y dar respuesta a las demandas y exigencias sociales, aprendiendo de los errores del pasado, y buscar soluciones para mejorar su capacidad formativa.

Este conjunto de cambios organizativos, suponen un cambio de cultura, que permitirán al formador vial, avanzar en su compromiso de reducir los accidentes de tráfico y, a la autoescuela, ser valorada como una empresa productora de seguridad vial con una alta aportación social. Sin embargo, como señala Santos (2000), hay una serie de obstáculos como la rutinización de las prácticas profesionales, la dirección gerencialista, la descoordinación de los profesionales, la burocratización de los cambios, la desmotivación del profesorado, entre otros, que pueden entorpecer el aprendizaje de la organización. En este sentido, para iniciar el proceso de cambio de las autoescuelas será necesario preveer estas resistencias y aplicar estrategias para



reducirlas.

## **5.2. MÉTODO**

### **5.2.1. Muestreo**

La población de autoescuelas catalanas es de 711, repartidas de manera desigual en las cuatro demarcaciones (Barcelona, Tarragona, Lérida y Gerona). Se utilizó un muestreo probabilístico estratificado y sistemático. Mediante la aplicación de una fórmula *ad hoc* para poblaciones finitas se pudo determinar la muestra representativa de la población con un 5% de error y con una tendencia máxima de 188 autoescuelas. La muestra se repartió, a partir de una estrategia de afijación proporcional, en cada una de las demarcaciones teniendo en cuenta la densidad de población de autoescuelas, y otras variables como: número de secciones, número de profesores, tipo de licencias que imparten y, situación geográfica dónde están ubicadas (ciudades, pueblos...etc.). Finalmente, la muestra productora de datos se concretó en 117 autoescuelas, debido, a la mortalidad de la misma.

### **5.2.2. Instrumento**

Para conocer las prácticas actuales de las autoescuelas catalanas se utilizó el "*Cuestionario de Análisis de las autoescuelas de Cataluña*" (17) , aplicado a una muestra de directores y formadores viales de 117 autoescuelas con la finalidad de extraer elementos de interés que permitieran mejorar la calidad de las autoescuelas y avanzar hacia un modelo organizativo superior. El cuestionario consta de tres bloques temáticos, divididos en diferentes subapartados, tal y como se presenta en el siguiente cuadro:

BLOQUE I.- Aspectos descriptivos

BLOQUE II.- ¿Como se realiza la formación?

(a) Clases teóricas (ítems: 1-10)

(b) Clases prácticas (ítem:11)

(c) Opiniones respecto a lo que se hace en general en las autoescuelas de Cataluña (ítem: 12)

BLOQUE III.- Valoración de las competencias básicas y de la predisposición a formar conductores para la conducción segura



(ítems: 13-29)

**Cuadro 1.** Bloques temáticos y subapartados del "Cuestionario de Análisis de las autoescuelas de Cataluña"

El cuestionario se compone de 29 ítems. Se procuró que el redactado fuera claro y conciso. Además se intentó que fuera un instrumento fácil de contestar, para ello se combinaron respuestas cerradas, con el formato escala tipo *likert* del 1 al 4, y otras abiertas, para recoger aquellos aspectos que permitieran interpretar, desde un punto de vista cualitativo, las puntuaciones obtenidas.

Se realizó una prueba piloto a un conjunto de 10 autoescuelas para poder, a partir de la explotación de los datos, mejorar y adecuar el cuestionario a aquellos aspectos de interés, y poder aprovechar esta herramienta en la evaluación de las autoescuelas de Cataluña.

### **5.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

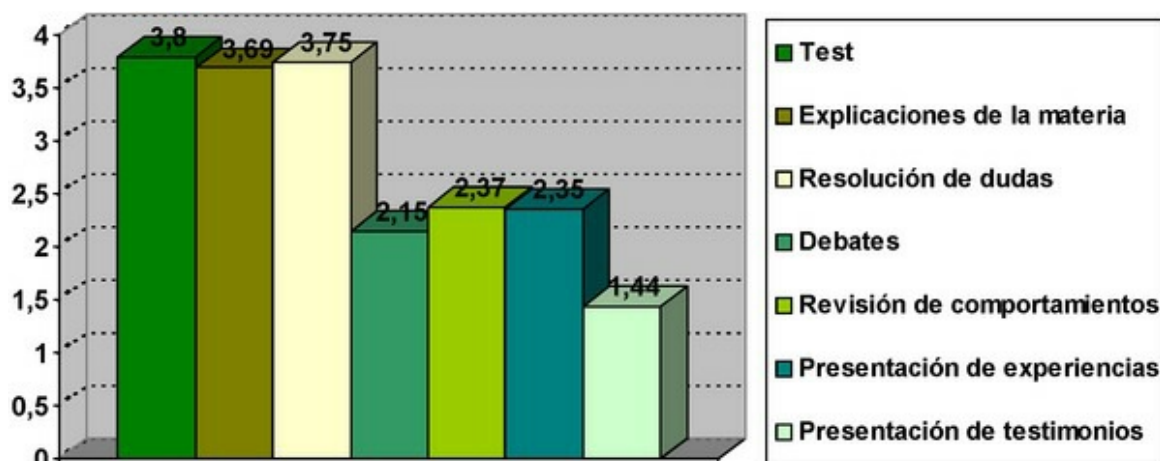
El análisis de los datos se realizó con el programa SPSS-15 para Windows utilizando la estadística descriptiva apoyada por las valoraciones cualitativas. A continuación se presenta un breve análisis de los datos obtenidos en el bloque II y III del citado cuestionario.

BLOQUE II.- ¿Como se realiza la formación?

Para valorar estos ítems de este bloque se ha utilizado una escala del 1 al 4, siendo 1 nada utilizado y 4 muy utilizado. De las respuestas obtenidas se desprende que las metodologías didácticas más utilizadas para impartir las clases teóricas se basan en realizar los test y comentarlos (3.8), resolver dudas (3.75), y explicación magistral de cada una de las materias (3.69). El uso de estas metodologías, centradas en la transmisión de contenidos cognitivos, es muy frecuente, al ser el recorrido de la variable de 1 a 4.

La revisión de comportamientos y la presentación de testimonios y de experiencias relacionadas con los accidentes de tráfico, aspectos fundamentales para conseguir mejorar las actitudes de los jóvenes, son poco frecuentes, y en consecuencia, se aplican de manera menos prioritaria. Para tener una visión global de las metodologías más utilizadas se puede consultar el gráfico 1:





**Gráfico 1.** Metodologías didácticas utilizadas para realizar las clases teóricas

Del análisis cualitativo se desprende que, los directores y formadores viales que dicen aplicar la revisión de comportamientos (el 55% de los encuestados), lo realizan mayoritariamente durante las sesiones prácticas, a través de diálogos y explicaciones con el propósito de favorecer la autorreflexión de los preconductores para que adquieran hábitos de conducción segura. Para reflejarlo, se muestran algunas de las opiniones otorgadas por parte de los encuestados:

*"Comentamos diferentes situaciones de tráfico y se pide al alumno que diga lo que haría, indicándole aquello más oportuno en cada momento"* E27

*"Explicamos, especialmente durante las prácticas, ejemplos y situaciones reales para que vean como se tendría que actuar"* E19

Los que dicen presentar experiencias y testimonios relacionados con las consecuencias de los accidentes de tráfico (el 54% de los encuestados), lo hacen, puntualmente, durante el desarrollo de las clases teóricas, expresando sus experiencias como conductores y haciendo que los preconductores verbalicen las suyas propias, explicando noticias relacionadas con la accidentalidad, y de manera menos habitual, utilizando la figura de un testimonio víctima de un accidente. Algunos comentarios se reflejan a continuación:

*"Explicamos experiencias propias como conductores y hacemos que los alumnos verbalicen las suyas"* E10

*"De manera colectiva y oral, analizamos experiencias ocurridas en la ciudad y/o en la comarca"* E3



*"Intentamos que vengan a explicar su vivencia personas que han sufrido algún accidente de tráfico" E6*

Según los resultados de la encuesta, el instrumento didáctico más utilizado para impartir las clases teóricas en las autoescuelas es el test (3.71), seguido del manual del conductor (3.59). Asimismo, los encuestados también creen que el test es el recurso más utilizado en el resto de autoescuelas para realizar las clases teóricas en detrimento de la revisión de comportamientos y de la integración de emociones, que creen que no se acostumbra a hacer.

En un intervalo del 1 al 4, la metodología más utilizada para realizar las clases prácticas se basa en la adquisición de hábitos de seguridad (3.87), y en el intento, por parte del profesorado, de tener una buena relación con los jóvenes para poder transmitirles sentimientos y valores favorables a la seguridad (3.82). Del contenido de las respuestas abiertas se desprende que las habilidades más practicadas se relacionan con el control de la velocidad, el dominio del vehículo y del contexto, el respeto hacia las normas y, la distancia de reacción.

De manera menos común, se revisan hábitos o costumbres en relación con los factores de riesgo. Asimismo, la mayoría de encuestados reconocen que la transmisión de sentimientos no es habitual en las autoescuelas, y si el hecho de mantener una relación de confianza con el alumno y de valorar sus aproximaciones hacia la conducción segura, tal y como se expone a continuación:

*"Procuramos generar un clima de confianza que facilite el aprendizaje, aunque a veces los jóvenes están más interesados en obtener la licencia que en formarse." E34*

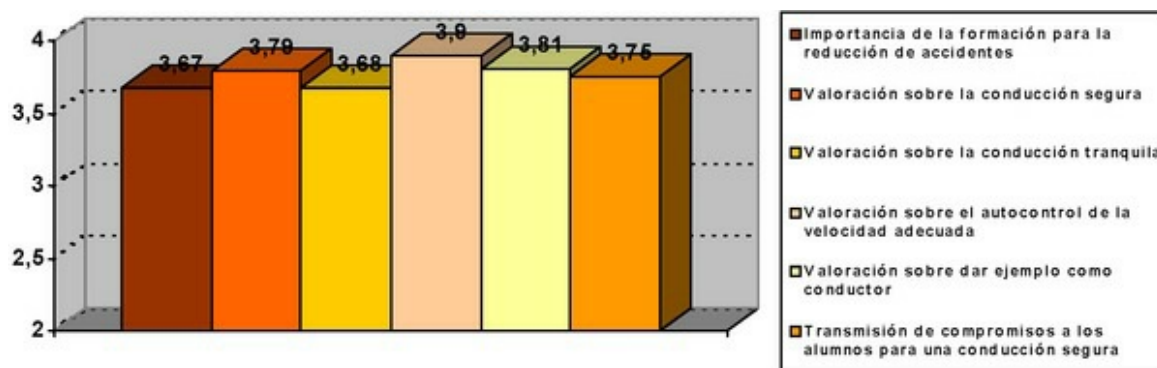
*"Intentamos valorar los esfuerzos cuando los alumnos realizan una conducción suave y eficaz, sin precipitaciones ni prisas, con una adaptación prudente de la velocidad a las circunstancias" E22*

BLOQUE III.- Valoración de las competencias básicas y de la predisposición a formar conductores para la conducción segura

Los ítems de este bloque se han extraído del apartado de habilidades básicas del "Cuestionario de Evaluación de las Competencias del Formador Vial (ACOM-FORM)", en Jariot, M., y Rodríguez Parrón, M. (2007). Los datos de este apartado están representados en el gráfico



2:



**Gráfico 2.** Habilidades básicas del formador vial

En relación a la importancia de la formación para la reducción de la accidentalidad, en una escala del 1 al 4 según la competencia subjetiva, los formadores y directores encuestados puntúan este ítem con una media de 3.67, con lo cual demuestran creer que la formación es una herramienta básica para reducir el número de accidentes.

En lo referente a la valoración de la conducción segura, los encuestados obtienen una media de 3,79 sobre 4, se desprende que para ellos la creencia de conducción segura repercute positivamente en la reducción de la accidentalidad. En el caso de la conducción tranquila, obtienen un promedio de 3,68 sobre 4. Los resultados muestran que tanto directores como formadores creen en la conducción tranquila y que esta práctica es fundamental para reducir la accidentalidad en el tráfico.

Si nos centramos en el autocontrol de la velocidad adecuada, los encuestados obtienen una media de 3.90, parece pues que son conscientes de la importancia de la velocidad en los accidentes y en como el autocontrol de este factor es una de las claves para poder reducir el número de accidentes.

En una escala del 1 al 4, los directores de autoescuela obtienen una media de 3.81 en el ítem que hace referencia a si pueden dar ejemplo como conductores. Este ítem muestra que los encuestados son conscientes que la manera en como ellos conducen el vehículo puede servir de ejemplo para aquellos que les vean conducirlo.

Finalmente en relación a la transmisión de compromisos y de los propios esfuerzos a los alumnos para una conducción segura, en una escala del 1 al 4, según la competencia subjetiva expresada en el

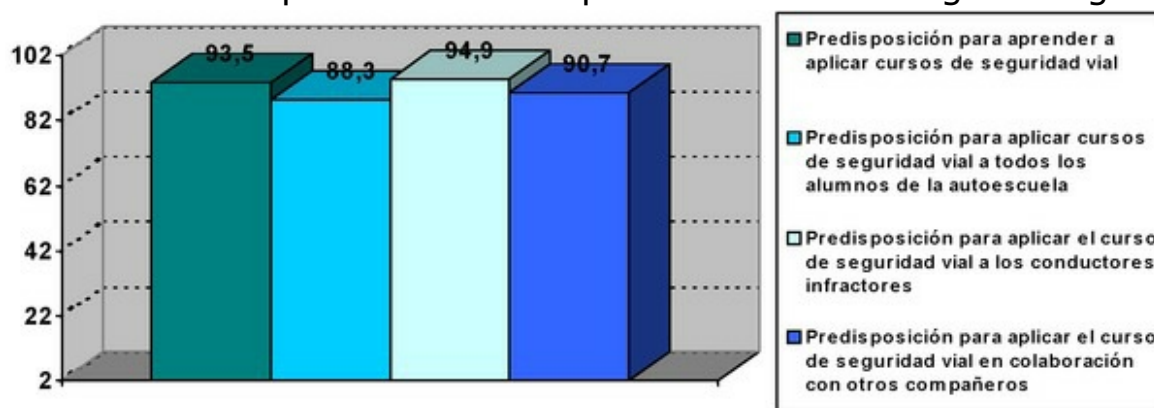


cuestionario, los formadores viales dan una media de 3.75. Esta puntuación evidencia que los formadores son conscientes de la importancia que tiene la conducción segura en la disminución de la accidentalidad a través de su ejemplo y testimonio.

A modo conclusivo, las puntuaciones obtenidas en los ítems referidos a las habilidades básicas son altas atendiendo el rango de la variable, del 1 al 4. La influencia que los formadores tienen en los jóvenes puede ser clave para reducir los accidentes y los profesores tienen claro este rol.

Los siguientes ítems tratan la predisposición por parte de los formadores y directores de autoescuela a mantener una formación permanente con el objetivo de mejorar su tarea y así poder reducir la accidentalidad. En relación a la predisposición al reciclaje tanto por parte de los directores de las autoescuelas como del profesorado, se obtiene una media de 3.46 sobre 4.

Respecto a que estarían dispuestos a hacer para reciclarse, un 73% opina que realizaría cursos de formación aunque la mayoría dejan entrever ciertas dificultades de conciliación entre el tiempo que les supondría formarse y la dinámica de la jornada laboral. En este sentido, creen que es importante el reciclaje y la formación para mejorar su tarea educativa con los jóvenes, si bien creen que les resultaría difícil encontrar espacios para realizar dicha formación. Los datos de este apartado están representados en el siguiente gráfico:



**Gráfico 3.** Formación permanente para la reducción de la accidentalidad

En cuanto a la predisposición para aprender a aplicar cursos de seguridad vial, un 93.5% de los formadores responden



afirmativamente, aunque sólo un 53% de los encuestados manifiesta conocer estos cursos. Este porcentaje se reduce, aunque sigue siendo elevado, en el ítem referido a la predisposición para aplicar los cursos de seguridad vial de manera completa a todos los alumnos de la autoescuela que tendrán la responsabilidad de conducir (88.3%). Los elevados porcentajes en ambos casos, así como los datos que se desprenden del análisis cualitativo, reflejan la buena predisposición y la importancia que conceden los encuestados al curso de seguridad vial como herramienta para reducir la accidentalidad, si bien la información que tienen sobre dicho curso así como de las fases del modelo de cambio de actitudes necesarias para aplicarlo, es confusa, y en bastantes casos, insuficiente. Como dato destacable cabe mencionar que en el momento de la administración de la encuesta ninguna de las 117 autoescuelas estaba realizando un curso de estas características, aunque, en algunos casos (un 6% de los encuestados) ya lo habían aplicado con anterioridad, y en otros dejaron entrever su predisposición para aplicarlo a medio y largo plazo.

Un 90.7% de los formadores y directores encuestados no sólo han valorado positivamente la predisposición para aplicar los cursos de seguridad vial sino que creen que es imprescindible realizarlo en equipo y en colaboración con otros compañeros con el objetivo de mejorar la tarea formativa de sensibilizar y cambiar actitudes.

En este bloque, los encuestados han dado puntuaciones muy elevadas; a partir de las preguntas abiertas, se extrae que los formadores y directores de autoescuela muestran un elevado interés en trabajar en equipo y en continuar formándose de manera permanente como estrategia para adaptarse a los cambios y a las exigencias sociales de reducir la accidentalidad, si bien dejan entrever algunas dificultades como la de compatibilizar esta formación con su jornada laboral en la autoescuela.

#### **5.4. CONCLUSIONES**

A la vista de los resultados obtenidos, es deseable aprovechar la predisposición a formarse que tienen los directores y formadores de las autoescuelas catalanas para iniciar un movimiento de transformación de las mismas a partir de un compromiso colectivo en



favor de la reducción de accidentes de tráfico. La transformación de las autoescuelas en organizaciones que aprenden es necesaria puesto que las metodologías didácticas que utilizan las autoescuelas, tal y como se refleja en el estudio realizado, están más centradas en la adquisición de contenidos teóricos y en la acreditación que en la formación de conductores seguros y responsables.

Entender las autoescuelas como organizaciones educativas que aprenden implica asumir un compromiso firme de realizar una intervención formativa de calidad, que incluya un trabajo mancomunado y la introducción de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje como la aplicación e institucionalización de los cursos de seguridad vial a preconductores, fundamentados en el cambio de actitudes. Este compromiso ayudaría a entender que el producto final de los profesores de formación vial y del funcionamiento de las autoescuelas fuera la conducción segura y eficaz.

Presentamos algunas recomendaciones para que las autoescuelas que así lo deseen puedan emprender este cambio de cultura organizativa y, lograr a través de un aprendizaje permanente y de una adecuada gestión del conocimiento, reducir los accidentes de tráfico:

- Conocer y comprender el funcionamiento de los cursos de seguridad vial aplicados a conductores y conductoras de diferentes modalidades (preconductores, conductores infractores y conductores profesionales) para poder colaborar en la formación inicial de los jóvenes y en la formación permanente de los conductores desde las posibilidades que ofrece la autoescuela.
- Que los directores puedan ayudar a aplicar cursos de seguridad vial en sus autoescuelas y evaluar los resultados obtenidos a medio y largo plazo, implementando un sistema de evaluación de los resultados obtenidos en la conducción segura, que revierta en una mejora del curso y permita su constante optimización.
- Trabajar en equipo con otros formadores y con la administración para conseguir convertir las autoescuelas en organizaciones capaces de aprender y de producir conductores seguros y eficaces.
- Transformar las clases teóricas en formación para el cambio de



actitudes -en la línea de lo que establece la matriz OEC-.

La realización de este producto de calidad implica sin duda, un proceso continuo de autoevaluación y de seguimiento para poder aprender de la experiencia acumulada y de los errores y conseguir mejores resultados desde el punto de vista de la conducción segura. Entendemos que dando respuesta a estas estrategias, las autoescuelas, podrán avanzar, paulatinamente, hasta convertirse en organizaciones que aprenden con una visión crítica y flexible de los procesos dentro de un marco colaborativo. Esta transición, sin duda, tendrá que ir respaldada por decisiones políticas que reconozcan el esfuerzo y el compromiso con la reducción de accidentes, mediante una homologación oficial, que permita distinguir las autoescuelas que apuestan por la vida y la conducción segura de aquellas que siguen un modelo de formación tradicional.

## **REFERENCIAS**

- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: Muralla.
- Bolívar, A. (2001). Qué dirección es necesaria para promover que una organización aprenda. *Organización y Gestión Educativa*, 1, 13-18.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31-85
- Gairín, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Montané, J.; Martínez, M. y Jariot, M. (2004). *La pedagogía aplicada a una conducción segura i eficaç*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior. Servei Català de Trànsit.
- Montané, J. y Jariot, M. (2005). *La psicología aplicada a una conducción segura i eficaç*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior. Servei Català de Trànsit.
- Montané, J.; Jariot, M., y Rodríguez, M. (2007). *Actitudes, Cambio de Actitudes y Conducción segura: Un enfoque crítico aplicado a la reducción de accidentes*. Barcelona: Laertes.
- Jariot, M., y Rodríguez, M. (2007). La formación por competencias profesionales. Evaluación y mejora de las competencias del profesor de formación vial desde un modelo de cambio de actitudes. *Educación*



XXI, 10, 107-136

OMS (2009). Informe sobre la situación mundial de la seguridad vial: es hora de pasar a la acción. Ginebra: Ediciones OMS

Pérez Gómez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 59-103). Madrid: Morata

Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.

## **ANEXO 1**

### **CUESTIONARIO DE ANÁLISIS DE LAS AUTOESCUELAS DE CATALUÑA**



**I.- Aspectos descriptivos:**

Nombres y apellidos del director/a			
Autoescuela			
Número de secciones		e-mail	
Teléfono			

**II.- ¿Como se realiza la formación?****(A) Clases teóricas**

1. Cuantos grupos de teórica tenéis en la autoescuelas (teniendo en cuenta todas las secciones)
2. ¿Que promedio de horas por semana y grupo se emplean para impartir clases teóricas?
3. ¿Cuál es el promedio de alumnos por grupo?
4. ¿Entre los alumnos que forman parte de un grupo de teórica, que porcentaje vienen como mínimo al 70% de las clases?
5. ¿Para preparar las clases teóricas que materiales / recursos se utilizan en la autoescuela?
6. Metodología didáctica utilizada para aprender la teórica  
(Criterio para la valoración: 1 = nada utilizado; 4 = muy utilizado)
 

6.1. Comentar con los alumnos las respuestas de los test	1	2	3	4
6.2. Explicar las materias	1	2	3	4
6.3. Resolver dudas	1	2	3	4
6.4. Hacer debates	1	2	3	4
6.5. Revisar comportamientos	1	2	3	4
6.6. Presentar experiencias	1	2	3	4
6.7. Presentar testimonios	1	2	3	4
6.8. Otra. Especificarla _____	1	2	3	4
7. ¿Como hacéis la revisión de comportamientos? (rellenar el recuadro sólo si utilizáis esta metodología)
8. ¿Que experiencias se han presentado y como se han llevado a cabo? (rellenar el recuadro sólo si utilizáis esta metodología)



9. ¿Que testimonios habéis presentado y como lo habéis hecho? (rellenar el recuadro sólo si utilizáis esta metodología)

--

10. Instrumentos didácticos para aprender la teoría  
(Criterio para la valoración: 1 = nada utilizado; 4 = muy utilizado)

10.1. Test	1	2	3	4
10.2. Manuales, libros, cuadernos	1	2	3	4
10.3. Transparencias	1	2	3	4
10.4. Presentaciones en power point	1	2	3	4
10.5. Vídeos, dvd	1	2	3	4
10.6. Otros, Especificar.	1	2	3	4

#### (B) Clases prácticas

11. Metodología y recursos didácticos utilizados para desarrollar las clases prácticas  
(Criterio para la valoración: 1 = nada utilizado; 4 = muy utilizado)

11.1 Dialogo con el alumno sobre los principales factores de riesgo	1	2	3	4
11.2 Procuro que el alumno adquiera habilidades de conducción segura	1	2	3	4

11.3. ¿Que habilidades y como lo habéis hecho?

11.4 Procuro tener una buena relación con el alumno para poder transmitir mis sentimientos y valores hacia la seguridad	1	2	3	4
---	---	---	---	---

11.5. ¿Que sentimientos y valores habéis trasmitido y como lo habéis realizado?

--

#### (C) Opiniones en relación a lo que se hace en general en las autoescuelas de Cataluña

12. Opiniones en relación a las metodologías teórico prácticas utilizadas  
(Criterio para la valoración: 1 = Totalmente de acuerdo; 4 = Totalmente en desacuerdo)

12.1 En general creo que las autoescuelas comentan las respuestas que los alumnos han dado en los test	1	2	3	4
12.2 Creo que en las autoescuelas mayoritariamente se explican las materias teóricas	1	2	3	4
12.3 En las autoescuelas se revisan los comportamientos de los preconductores	1	2	3	4
12.4 En las autoescuelas se presentan experiencias personales	1	2	3	4
12.5 En las autoescuelas se presentan testimonios	1	2	3	4

#### III.- Valoración de las competencias básicas y de la predisposición a formar conductores para la conducción segura

Valorar la importancia que tienen estas afirmaciones para la reducción de la accidentalidad  
(Criterio para la valoración: 1 = nada importante; 4 = muy importante)

13. "Con la formación puedo reducir los accidentes de tráfico"	1	2	3	4
14. "Con la formación puedo enseñar a conducir de manera segura"	1	2	3	4
15. "Con la formación puedo enseñar a practicar la conducción tranquila"	1	2	3	4
16. "Con la formación puedo enseñar a conducir con el autocontrol de la velocidad adecuada"	1	2	3	4
17. "Puedo dar ejemplo como conductor"	1	2	3	4



18. "Puedo dar ejemplo y transmitir mis esfuerzos y compromisos a los alumnos para conducir con seguridad" 1 2 3 4
19. "Como director de autoescuela estoy dispuesto a reciclarme y a facilitar la formación a mis compañeros de trabajo" 1 2 3 4

20. ¿Sabes que es un curso de seguridad vial?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ No estoy seguro/a

21. ¿Podrías indicar las fases de un curso de seguridad vial?

22. Quiero aprender a aplicar el curso de seguridad vial a los preconductores para mejorar la seguridad

- ☐ Sí
- ☐ No

23. Quiero aplicar el curso de seguridad vial o hacerlo aplicar en la propia autoescuela de manera completa a todos los alumnos

- ☐ Sí
- ☐ No

24. Quiero aplicar el curso de seguridad vial en colaboración y en equipo con otros compañeros

- ☐ Sí
- ☐ No

25. Estaría dispuesto a comprometerme para seguir los cursos de formación teórica y práctica necesaria para aplicar correctamente el curso de seguridad vial y realizar su seguimiento 1 2 3 4

26. ¿Qué estaría dispuesto a hacer para reciclarme?

27. ¿Se han realizado cursos de seguridad vial en vuestra autoescuela?

- ☐ Sí
- ☐ No

28. En caso afirmativo, ¿Cuántos cursos se han realizado?

29. En caso afirmativo, ¿en que fase está el curso o cursos de seguridad vial en vuestra autoescuela?

## **6. GUÍA PARA LA CORRECTA IMPLANTACIÓN DE COMUNIDADES DE PRÁCTICA EN ENTORNOS DE ADMINISTRACIÓN PÚBLICA: UNA EXPERIENCIA DE ÉXITO**

*Mario Pérez Montoro*

*Núria Vives Leal*

*Universitat de Barcelona*

*Departament de Justícia, Generalitat de Catalunya*



## **6.1. PRESENTACIÓN**

Dentro de la gestión del conocimiento, las comunidades de práctica (CoP) han sido una de las herramientas metodológicas que más expectativas ha levantado. Los beneficios organizativos que aportan han sido sobradamente definidos (Wenger, 1998 y 2002; Parcell y Collison, 2001) y especialmente los relacionados con la eficiencia del conocimiento depositado en la organización, de forma más clara. En este sentido, podemos señalar los siguientes: codificación del conocimiento tácito en explícito, organización y difusión del *know-how*, captura y aplicación del conocimiento externo, etc.

No obstante, aunque se conocen los beneficios potenciales que aportan (Juan, 2004), llama la atención la escasez de experiencias aplicadas y mantenidas en el tiempo en las organizaciones; tanto en la literatura especializada como en la práctica cuesta encontrar experiencias aplicadas. Estas dificultades todavía son mayores si nos situamos en el sector público (Juan, 2004). Salvo algunas excepciones, como la que inició IADE el año 2002, que impulsó un proyecto para el Instituto de Estudios Fiscales, no se han descrito otras experiencias aplicadas en el sector público.

En este contexto, el CEJFE en el año 2005, puso en marcha una iniciativa de vertebración de diferentes CoP en el Departamento de Justicia. Siguiendo el modelo inicial de desarrollo de CoP de Wenger (1998) consistente en identificar a grupos emergentes en las organizaciones y en un apoyo posterior, en el periodo 2005-2008 se constituyeron 13 CoP que reúnen a más de 1.500 profesionales. Dentro de estas CoP, la evolución ha sido muy diversa: dos no han sobrevivido y, en cambio, otras están teniendo resultados excelentes en los objetivos planteados.

Aunque ya se ha descrito el funcionamiento y la evolución de estas, todavía resta por averiguar la parte más importante: cuáles son los factores y variables diferenciales implicados, tanto en la organización como dentro de las CoP, que explican su éxito o su fracaso. El descubrimiento de estos factores tiene una enorme relevancia ya que facilitaría la tarea de poner en marcha nuevas experiencias de este tipo y permitiría pronosticar sobre los escenarios laborales idóneos y



disponer de herramientas que permitirían acelerar los procesos y etapas de implantación.

## **6.2. LA EXPERIENCIA DE IMPLANTACIÓN DE COP EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA: EL PROGRAMA COMPARTIM**

### **6.2.1. El contexto organizativo**

La experiencia de implantación de CoP se sitúa en una administración pública: el Departamento de Justicia de la Generalidad de Cataluña. Esta administración permite ejemplificar los principales problemas relacionados con el conocimiento que se producen en otras organizaciones similares.

Esos problemas son debidos, principalmente, a las características identificativas claras que acostumbra a presentar el conocimiento en este tipo de contextos. Por un lado, es habitual que no exista un contexto claro que habilite la creación de nuevo conocimiento. Por otro lado, la mayor parte de ese conocimiento reside exclusivamente en la cabeza de los profesionales que lo han creado a partir de sus praxis cotidianas, y, por tanto, no acostumbra a encontrarse representado en ninguno de los tipos habituales de soporte documental (papel o archivo digital). Esa falta de representación provoca que ese conocimiento se encuentre disperso geográficamente, poco estructurado e impide que haya podido recibir algún tipo de tratamiento documental. Además, los planes de formación no llegan uniformemente a todos los colectivos que se incluyen en ese contexto. Y, por último, este conocimiento se encuentra encapsulado de manera casi exclusiva en las personas que lo poseen, siendo accesible de forma espontánea sólo de un modo fragmentario y poco exhaustivo.

Por estos motivos, hace cinco años se inició un proyecto de gestión del conocimiento en el Departamento de Justicia de la Generalidad de Cataluña. El objetivo que persigue este proyecto es doble: aprovechando una red de comunidades de práctica, por un lado, crear un contexto que facilite la creación de conocimiento y, por otro lado, establecer los circuitos y mecanismos necesarios para la explotación colectiva de ese conocimiento.

Para desarrollar este sistema de gestión del conocimiento se comenzó



por la elaboración de un programa piloto. El objetivo del programa piloto era implantar a pequeña escala el sistema y anticipar, de esta manera, los posibles beneficios y consecuencias y las modificaciones necesarias para llevar a buen término, en un segundo momento, un proyecto general de implantación más completo y extenso. Por esa razón se decidió comenzar activando una comunidad de práctica concreta que incluía unos parámetros fácilmente controlables: la comunidad de trabajadores sociales.

Pasados cuatro meses desde la puesta en marcha de esta comunidad y habiendo extraído y analizado los primeros resultados, se decidió poner en marcha el resto de comunidades de práctica: 13. Esta red de comunidades se desarrolló centrada sobre una figura organizacional clave: el e-moderador. Los e-moderadores son un pequeño conjunto de personas clave dentro del tejido organizacional que tienen como principal responsabilidad fomentar y activar un contexto de trabajo colaborativo donde se facilite la creación, el intercambio y la difusión del conocimiento entre sus compañeros.

Para que estos e-moderadores pudieran cubrir esos objetivos, se pusieron en marcha dos tipos de estrategias diferentes, pero simultáneamente complementarias. Por un lado, se ofreció la posibilidad de utilizar un entorno colaborativo en línea. Esta plataforma tecnológica llamada e-Catalunya, impulsada por la Dirección General de Atención Ciudadana y desarrollada por la Universidad Politécnica de Cataluña abría la posibilidad de llevar a cabo una parte importante de las principales estrategias involucradas en la gestión del conocimiento. Por otro lado, para reforzar esta figura, se diseñó una política de incentivos encaminada a que estos e-moderadores obtuvieran un retorno de la inversión en tiempo y esfuerzo por su participación en el proyecto. La política de incentivos era principalmente de tipo económico y premiaba la implantación de aquellas acciones que podrían garantizar el buen funcionamiento de la comunidad de la que eran responsables.

Esta política se completaba con una serie de acciones que perseguían que el resto de la comunidad, los potenciales usuarios y, a la vez, suministradores de conocimiento, se implicaran de forma activa en el



correcto funcionamiento del proyecto. Con esas acciones se conseguía recoger sistemáticamente el conocimiento generado en el proyecto y se lograba obtener, de forma simultánea, la materia prima para crear un repositorio de buenas prácticas.

### **6.2.2. El funcionamiento de las CoP**

Progresivamente se han llegado a instaurar hasta 13 CoP. En la tabla siguiente se reflejan las principales características en cuanto al número de profesionales vinculados y al número de personas adscritas directamente a las CoP (entusiastas, según la terminología de Wenger).

CoP, profesionales y participantes directos

<b>CoP</b>	<b>Número de profesionales</b>	<b>Participantes directos</b>
Psicólogos	106	25
Juristas criminólogos	80	18
Docentes	125	12
Monitores artísticos	40	11
Educadores sociales de prisiones	140	25
Profesionales de medio abierto de justicia juvenil	45	12
Mediadores de justicia juvenil	35	8
Educadores sociales de justicia juvenil	150	12
Asesores judiciales de justicia juvenil	35	6
Bibliotecarios judiciales	25	12
Archiveros judiciales	45	12
Dinamizadores lingüísticos	35	8

La base del funcionamiento de los grupos de trabajo colaborativo ha radicado en la combinación de cuatro elementos clave: la figura del e-moderador, la metodología de funcionamiento de las comunidades basada en las aportaciones de Wenger (1998 y 2002) y de Collison y Parcell (2001), la política de difusión del conocimiento creado en unas jornadas de buenas prácticas y, finalmente, el desarrollo de una innovadora política de incentivos.

### **6.2.3. La figura del e-moderador**

El e-moderador se ha mostrado como la figura clave dentro de todo el proceso de gestión del conocimiento. El proceso de selección se inició confeccionando un perfil profesional con una serie de características, entre las que destacan las siguientes:



1. Persona representativa de la comunidad y con capacidad de liderazgo
2. Participa en el proyecto institucional
3. Respetada y con influencia en la comunidad
4. Tiene buenas capacidades comunicativas
5. Familiarizada con el trabajo en entornos tecnológicos
6. Profesional comprometido en hacer avanzar el conocimiento en su ámbito profesional

A partir de aquí se abrió un proceso de consultas entre los líderes formales de la organización hasta conseguir candidatos idóneos. Tras un proceso de entrevistas de selección se eligieron 13 e- moderadores, por periodos anuales renovables.

El diseño de la formación que se les impartió se basó en los postulados del *aprender haciendo*. Inmediatamente asumieron las funciones de liderazgo y dinamización -tanto presencial como virtual-, de sus respectivas comunidades. Como ayuda a su trabajo se les diseñó un curso con contenidos de apoyo en animación y liderazgo en entornos virtuales, impartido a través de la misma plataforma tecnológica que usaban para sus comunidades: e-Catalunya.

A través del debate generado en el foro y la dinamización de un experto externo, se fueron modelando diversas estrategias de éxito en la conducción y manejo de este tipo de comunidades. En este sentido, en el periodo de implantación se han desarrollado hasta cinco debates sobre el tipo de aprendizaje que necesitaban. El objetivo final de capacitación estaba pensado para que fueran capaces de asumir dos tipos de roles: por un lado, debían ser verdaderos gestores de debates (tanto en entornos presenciales como virtuales) y, por otro lado, llegar a convertirse en motivadores y catalizadores en su comunidad para ganar aceptación y poder difundir y transferir el conocimiento producido.

#### **6.2.4. Funcionamiento de las CoP**

La metodología de trabajo que se siguió se basó en los trabajos desarrollados por Wenger (1998 y 2002) y adaptados por Vásquez (2007) a nuestro contexto. Muy sucintamente, se siguieron los



siguientes pasos:

- a.** Identificación del colectivo idóneo. Éste debía ser un grupo de personas que ya estuvieran motivadas, o bien que se adhiriesen con entusiasmo en cuanto se les explicara la idea por primera vez. En otras palabras, gente "que estuviera por la labor". Lo ideal es que, además, fuera un colectivo donde al menos un grupo de personas ya hubiera comenzado a reunirse para intercambiar conocimiento sobre el trabajo que realizaban.
- b.** Identificación de los problemas recurrentes. Problemas que enfrentaban al colectivo, o bien los problemas que eran más actuales. Se preguntó directamente a los miembros de la comunidad de práctica cuáles eran los temas acerca de los que conversaban de forma espontánea, es decir, cuáles eran los temas de trabajo acerca de los que hablaban cuando no estaban trabajando.
- c.** Identificación de la persona que sería el animador de la comunidad de práctica (e-moderador).
- d.** Organización de una primera reunión, presencial, del colectivo en cuestión. Los temas sobre los que se discutieron fueron los que el e-moderador identificó -hablando con algunas personas del colectivo- como los temas más "calientes" (*hot topics*).
- e.** Continuación de las conversaciones de la comunidad de práctica en el espacio virtual, a través de la plataforma tecnológica e-Catalunya y bajo la coordinación del e-moderador de la comunidad.

En la actualidad, la media de participación activa para cada comunidad de práctica se sitúa en torno al 15% de cada colectivo profesional. Esta cifra está muy por encima de la media de participación habitual alcanzada en otros proyectos similares.

#### **6.2.5. Jornadas de buenas prácticas**

Las jornadas de buenas prácticas tienen un papel determinante en el ciclo final del proceso, y una vez que se dispone del nuevo conocimiento creado. Estas jornadas tienen la misión, por lo tanto, de difundir y transferir a todo el colectivo profesional el nuevo conocimiento del que se dispone. Se programan al final de cada ciclo



del proceso de gestión del conocimiento y suelen ser, por lo general, una vez al año. El esquema organizativo ha girado en torno a los elementos siguientes:

1. Difusión del conocimiento nuevo adquirido. Este conocimiento se puede presentar en documentos de texto, presentaciones, etc.
2. Intervención de un experto en la materia tratada. Es invitado especialmente para la ocasión, y se le pide que comente las aportaciones hechas por la comunidad.
3. Recogida de propuestas sobre nuevos temas a desarrollar en el futuro e inicio de debate en pequeños grupos sobre las propuestas aceptadas.

#### **6.2.6. *Política de incentivos y estrategias generales de motivación***

En reiteradas ocasiones se ha descrito la relevancia de la política de incentivos para asegurar el éxito en la creación y compartición del conocimiento individual. En el proyecto que describimos se utilizaron diversas estrategias combinadas. Por un lado, se utilizaron incentivos económicos directos: los e- moderadores tenían asignada una pequeña cantidad económica y, para cada una de las aportaciones de conocimiento (productos) aportadas, sus autores también recibían compensaciones directas.

Aparte de estos incentivos también se consideraron otros de gran relieve, como los siguientes:

- Publicación y difusión de los trabajos de mayor.
- Certificación de las horas empleadas en las comunidades de práctica como horas de formación.

#### **6.2.7. *e-Catalunya: plataforma para el trabajo colaborativo***

El soporte tecnológico que permite el desarrollo de las comunidades es un entorno colaborativo y de red social denominado e-Catalunya. Estrictamente hablando, e-Catalunya es una plataforma para la creación y desarrollo de comunidades virtuales para que los ciudadanos puedan comunicarse, trabajar en equipo y gestionar



conocimiento mediante herramientas en línea.

A diferencia de otras soluciones de trabajo colaborativo, e-Catalunya se ha diseñado como un sistema modulable y versátil, de manera que las comunidades o grupos de trabajo puedan escoger, según sus necesidades, qué herramientas quieren utilizar. Se trata de una plataforma basada en software libre que permite a usuarios sin conocimientos técnicos específicos crear y mantener las comunidades de forma sencilla. Además de varias herramientas 2.0, también dispone de un sistema inteligente de red social y de red de conocimiento, que se construye a partir de relaciones entre los miembros de la comunidad y de las actividades que realizan.

Este entorno informático habilitaba la posibilidad de desarrollar una parte importante de las principales estrategias involucradas en la gestión del conocimiento, ya que, por un lado, permite desarrollar una serie de acciones para gestionar el conocimiento de tipo explícito y, por otro lado, permite también gestionar el conocimiento de tipo tácito (mediante estrategias de socialización sincrónicas y diacrónicas).

Para ofrecer estas prestaciones, la plataforma incorpora una serie de herramientas que pueden activarse o no en función de los intereses de la comunidad: un álbum de fotografías, un blog, un calendario, un contenedor de ficheros, un foro, una lista de distribución, un sistema de gestión de procesos participativos y un wiki.

### **6.3. LA EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA**

#### **6.3.1. Introducción**

A pesar de la importancia atribuida y de los beneficios que reportan las CoP, la metodología de implantación ha sido su punto más débil. Por una parte, la evidencia nos muestra que el ciclo de vida de las CoP es corto y que las experiencias de éxito han sido muy escasas; y, por otra parte, encontramos abundante literatura que alerta sobre determinados factores a tener en cuenta con vistas a tener éxito y superar las barreras organizativas en su implantación y supervivencia (APCQ, 2006; Merino, 2007).

Merino (2007) basándose en la experiencia del Proyecto SICAD (IADE, 2005), habla de tres niveles en el grado de madurez de las CoP y de diversos factores implicados en su implantación y supervivencia.



Partiendo de la evolución diferencial de las 13 CoP puestas en marcha en el Departamento de Justicia, pretendemos aportar evidencia empírica de los factores relacionados con el éxito (mantenimiento y producción de nuevo conocimiento) o el fracaso (desaparición o no evolución) y comprobar cómo se relaciona nuestra experiencia en la Administración pública con los diferentes modelos teóricos aportados. Partimos de la hipótesis siguiente: la confluencia de determinadas variables estructurales (demográficas, relacionadas con la composición del grupo profesional, organizativas, culturales, del rol del conocimiento dentro del grupo profesional, etc.) y dinámicas (funcionamiento interno de la misma CoP, características del coordinador y/o e-moderador escogido, etc.) pueden predecir el éxito o el fracaso de la CoP.

Estos dos tipos de variables se agruparon en cuatro factores:

- Tamaño y especialización del grupo profesional
- Grado de obsolescencia del conocimiento profesional
- Grado de jerarquización organizativo
- Nivel de vinculación con tecnologías de la información y la comunicación

Se consideró como criterio de éxito la existencia de valores positivos en tres tipos de indicadores de evaluación:

a. Indicadores de producción

- Número de productos de conocimiento elaborados (uno o más)
- Número de consultas del colectivo profesional a los productos generados

b. Indicadores de impacto

- Incorporación y aplicación institucional de los productos elaborados

c. Indicadores de calidad

- Calidad elevada del producto (según la valoración percibida por el



colectivo profesional de referencia)

### **6.3.2. Resultados**

Los resultados obtenidos tras una primera evaluación del proceso seguido por cada CoP y de la producción aportada (diciembre de 2007), y tras otra evaluación seis meses después (junio de 2008) sobre nuevos productos aportados y sobre la aplicación institucional de los anteriores, permiten hacer ya un primer balance de lo que ha sucedido.

Los resultados los hemos agrupado en cuatro grandes áreas que las desarrollaremos a continuación: la primera de ellas se ocupa de la relación que existe entre las características de los grupos profesionales implicados y el éxito obtenido; la segunda plantea un ciclo de vida lógico de las CoP con éxito; en el tercero se identifican indicadores para los ciclos de vida de las CoP y, finalmente, en el cuarto se identifican los principales factores de éxito implicados.

#### **6.3.2.1. Características de los grupos profesionales implicados**

En la siguiente tabla se presentan combinadas estas cuatro categorías correlacionadas con los colectivos profesionales en los que se implantaron comunidades de práctica. Se puede observar que las combinaciones abarcan todas las posibilidades: desde colectivos profesionales que reúnen las cuatro condiciones idóneas (archiveros) hasta colectivos que reúnen muy pocas de estas condiciones (educadores sociales de justicia juvenil).

	<b>Necesidad de innovación y conocimiento constante</b>	<b>Estructura no jerarquizada</b>	<b>Pequeño tamaño del colectivo profesional</b>	<b>Vinculación directa con las TIC para desempeñar el trabajo</b>
Psicólogos	x	x	x	
Juristas criminólogos	x		x	
Docentes		x		
Monitores artísticos		x	x	
Educadores sociales de prisiones				
Profesionales de medio abierto de justicia		x	x	



juvenil				
Mediadores de justicia juvenil		x	x	
Educadores sociales de Justicia Juvenil				
Asesores judiciales de justicia juvenil	x	x	x	
Bibliotecarios judiciales	x	x	x	x
Archiveros judiciales	x	x	x	x
Dinamizadores lingüísticos		x	x	

Las características más importantes que sobresalen son las siguientes:

#### **6.3.2.2. *Tamaño y especialización del grupo profesional***

La clasificación derivada del *tamaño* y de la *especialización del colectivo profesional* es altamente significativa. La especialización laboral dentro de la Administración Pública es muy elevada. Esta especialización suele afectar a la mayor parte de los colectivos profesionales. En última instancia, el tamaño del grupo profesional tiene que ver con su grado de especialización y con el nivel de demanda de sus servicios. En nuestra experiencia de implantación de comunidades de práctica hemos distinguido entre grupos profesionales de menos de 100 profesionales (tamaño pequeño) y grupos profesionales de más de 100 profesionales (tamaño grande) y creemos que los grupos profesionales más pequeños tenderán a ser más productivos y a establecer con más facilidad comunidades de práctica. En el caso del Compartim, hay 13 grupos profesionales (5 de prisiones, 3 de justicia juvenil y 4 transversales)



<b>Grupos profesionales</b>	<b>Miembros</b>	<b>%</b>
Educadores sociales de prisiones	99	20,5
Técnicos de medio abierto	31	6,4
Bibliotecarios judiciales	15	3,1
Archiveros judiciales	58	12,0
Asesoramiento penal de adultos	30	6,2
Mediación justicia juvenil	26	5,4
Psicólogos de prisiones	39	8,1
Mediación familiar	37	7,7
Juristas criminólogos de prisiones	16	3,3
Monitores artísticos de prisiones	31	6,4
Trabajadores sociales	35	7,2
Educadores sociales de justicia juvenil	43	8,9
Asesoramiento penal juvenil	23	4,8
<b>Total</b>	<b>483</b>	<b>100,0</b>

#### **6.3.2.3. Grado de obsolescencia del conocimiento profesional**

La clasificación derivada del *grado de obsolescencia del conocimiento profesional* se basa en la necesidad de actualización rápida del conocimiento que maneja el grupo profesional en razón a la alta obsolescencia de éste. Es nuestro caso, son los psicólogos y juristas en el ámbito penal, o los asesores técnicos judiciales, ejemplos de grupos profesionales que necesitan una actualización permanente de conocimientos para poder realizar su trabajo. En el extremo contrario estarían los grupos profesionales que no reclaman una continua actualización del conocimiento que necesitan para su praxis. Entre éstos destacan, por ejemplo, los monitores artísticos o los trabajadores sociales.

#### **6.3.2.4. Grado de jerarquización organizativo**

La clasificación derivada del *grado de jerarquización organizativo* se fundamenta sobre la disyunción existente entre estructuras organizativas jerarquizadas y estructuras no jerarquizadas (planas) y con más capacidad de autonomía. Una de las variables que mejor identifican a la Administración es la existencia de grupos profesionales con estructuras jerarquizadas muy pronunciadas y con escaso nivel de autonomía (como, por ejemplo, los funcionarios de prisiones o los policías) frente a otros colectivos, como los docentes o bibliotecarios, en los cuales la jerarquización es menor y cuentan con mayor



autonomía en la ejecución de sus cometidos laborales.

#### **6.3.2.5. Nivel de vinculación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs)**

Por último, la clasificación derivada del *nivel de vinculación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs)*. Uno de los elementos distintivos de la función pública moderna reside en el grado de vinculación con las TICs para poder desempeñar el trabajo. Mas allá de las herramientas ofimáticas, que son necesarias para todos los colectivos profesionales, existen especialidades laborales que no se podrían desarrollar sin determinadas aplicaciones informáticas. Éste es el caso, por ejemplo, de los bibliotecarios y archiveros judiciales. En cambio, otros colectivos laborales pueden desarrollar su trabajo sin necesidad de ellas, como, por ejemplo, los educadores o los trabajadores sociales.

En un estudio para evaluar los factores de éxito de la implantación del Compartim y en el que se entrevistaron a un total de 1.322 miembros (realizado por Jordi Graells, Jesús Martínez, Antonio Olaya y Mario Pérez Montoro) se averiguó que es más elevado el porcentaje de personas dadas de alta en e-Catalunya (47,8%) que las personas que no han sido dadas de alta.(31,3%). No respondió el 20,9%.

<b>Alta en e-Catalunya</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Sí	231	47,8
No	151	31,3
<b>No contestan</b>	<b>101</b>	<b>20,9</b>
<b>Total</b>	<b>483</b>	<b>100,0</b>

*Han publicado o descargado documentos de la plataforma e-Catalunya*

El porcentaje de profesionales que no usan la plataforma (42%) es superior al de los que usan la plataforma publicando o descargando documentos.

<b>Utiliza e-Catalunya</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Sí	162	33,5
No	203	42
<b>No contestan</b>	<b>118</b>	<b>24,4</b>
<b>Total</b>	<b>483</b>	<b>100,0</b>

*Aportaciones en e-Catalunya*

Prácticamente la mitad (49.7%) de los profesionales responden que no hacen aportaciones a la plataforma.



<b>Aportaciones a e-Catalunya</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Sí	111	23,0
No	244	49,7
No contestan	132	27,3
<b>Total</b>	<b>483</b>	<b>100,0</b>

#### **6.3.2.6. Ciclo de vida de las comunidades de práctica**

Las comunidades de práctica (CoP) han terminado convirtiéndose en una de las metodologías que con más éxito se han implantado para desarrollar proyectos de Gestión del Conocimiento en las organizaciones.

Sin embargo, el concepto de CoP ha recorrido un largo camino desde que fue acuñado en la década de los 90. Fue E. Wenger (1998) el autor más influyente y el que inspiró una determinada metodología de funcionamiento que todavía hoy en día se encuentra en la mayoría de las experiencias aplicadas. Más tarde, la utilización masiva de la tecnología ha provocado una evolución en los planteamientos previos al posibilitar nuevas fórmulas de configuración y ampliar su alcance, rompiendo barreras infranqueables hasta el momento, como el tiempo y el espacio. Seguramente, el aprovechamiento del factor tecnológico ha multiplicado las expectativas sobre los beneficios que se pueden extraer de las comunidades como herramienta de productividad y de aprendizaje.

De todas formas, y aunque las expectativas sean altas, las comunidades de práctica no siempre arraigan de la misma manera dentro de una organización. Algunas lo hacen con un éxito destacable y otras, desgraciadamente, terminan desapareciendo sin cubrir la mayoría de las expectativas que habían despertado en un principio.

Si concentramos nuestra mirada en el primer grupo de CoP, en las que han funcionado, es posible extraer algunas conclusiones respecto al comportamiento y la evolución de las mismas en los entornos de las organizaciones públicas. Concretamente, a partir de nuestra experiencia y de nuestro estudio es posible extraer un modelo que intenta recoger el ciclo de vida estándar por el que pasan las comunidades de práctica en los contextos de la Administración Pública. Se trata de un patrón de evolución, más o menos generalizado, que acostumbran a ejemplificar las CoP en ese tipo especial de contextos.



Según este modelo, la evolución natural y estándar de una comunidad de práctica en el entorno de la Administración Pública pasa por los siguientes estadios: comienza identificándose como una comunidad incipiente o semilla, más tarde se convierte en una comunidad en desarrollo, luego entra en una fase de consolidación y, por último, pasa a transformarse en una comunidad de práctica madura.

Estrictamente hablando, en el primer estadio, en la fase de *comunidad de práctica incipiente o semilla*, ese grupo de personas difícilmente puede ser considerado como una genuina comunidad de práctica. Son más bien una *proto-comunidad de práctica*. Se trata de un conjunto de personas entusiastas, preocupadas por los problemas que surgen cotidianamente en sus trabajos, que tienen la voluntad de encontrar respuestas en la praxis de sus propios compañeros, pero que no se encuentran articuladas ni actúan en ningún sentido para que ese trasvase de conocimiento se produzca entre ellas. No actúan en ese sentido, pero en su actitud se encierra la semilla que germinará más tarde en forma de comunidad de práctica.

Ese grupo de personas, apoyadas por una serie de factores culturales y organizacionales concretos, pasan a un segundo estadio constituyéndose en una *comunidad de práctica en desarrollo*. En este momento ya podemos hablar de que nos encontramos frente a una CoP genuina. En este segundo estadio, el conjunto de personas que forman esa comunidad comienzan a articularse como grupo y comienzan a compartir problemas y soluciones derivados de su propia praxis cotidiana. En este estadio comienza a erigirse la figura del líder o e-moderador interno que articula las discusiones que se entablan entre ellos, pero los encuentros de intercambio de conocimiento acostumbran a ser presenciales y no se corresponden con un calendario prefijado previamente.

Una vez que ese conjunto de personas comienzan a obtener y a aplicar en su praxis cotidiana los beneficios de conocimiento que consiguen a partir de su participación en el grupo, y reciben, además, el apoyo institucional adecuado, entran en una tercera fase o estadio que podemos denominar *comunidad de práctica consolidada*. En este tercer estadio, el líder o e-moderador tiene asignadas claramente una



serie de responsabilidades, los miembros tienen asumido el rol que han de jugar en las discusiones, tienen un calendario compartido de reuniones presenciales y, además, cuentan con un entorno informático adecuado para poder mantener sus discusiones e intercambio de conocimiento mediante estrategias virtuales. En esta fase, la obtención de resultados y la calidad de los mismos refuerzan de una forma importante el propio correcto funcionamiento de la comunidad y, a su vez, actúan como un claro factor de cohesión organizacional.

El último estadio o fase que acostumbran a ejemplificar las CoP en el contexto de la Administración Pública es el de la madurez. De la misma manera que ocurría en el caso de la comunidad de práctica incipiente o semilla, estrictamente hablando una *comunidad de práctica madura* no puede ser considerada como una comunidad de práctica genuina. En este último estadio, la propia comunidad, al estar altamente consolidada, se hace invisible y termina integrándose en los procesos cotidianos que articulan la administración. Ya no nos encontramos frente a un grupo disgregado y referenciado de personas que discuten y crean productos de conocimiento para luego revertirlos a la comunidad de una forma concreta, sino que en esta fase es la propia organización la que actúa como una gran comunidad de práctica y en el desarrollo cotidiano de sus procesos se integran de una forma natural las estrategias derivadas de las comunidades de prácticas. Por así decirlo, la comunidad de práctica ha dejado de ser un grupo de referencia interno en la organización para diluirse y convertirse en una parte importante del ADN de la propia organización.

#### **6.3.2.7. Indicadores para la clasificación de las comunidades**

Como acabamos de ver, existe un modelo que intenta recoger el ciclo de vida estándar por el que acostumbran a pasar la mayoría de las comunidades de práctica exitosas en el contexto de la Administración Pública.

Siguiendo en la misma línea argumentativa, para cada uno de los estadios que conforman ese ciclo de vida de las comunidades es posible identificar una serie de características e indicadores que nos permitan visualizar e identificar el estado de evolución de una comunidad de práctica concreta dentro de ese modelo de desarrollo de cuatro estadios.



Esas características o indicadores se focalizan sobre los siguientes aspectos: características del grupo profesional, proceso de trabajo colaborativo y producción de conocimiento, facilitadores institucionales y elementos externos de apoyo.

Comencemos caracterizando el primero de los estadios evolutivos: la fase de *comunidad de práctica incipiente o semilla*. Por un lado, las características principales que definen el grupo profesional son un alto grado de compromiso institucional entre sus miembros, una preocupación por los problemas que surgen cotidianamente en sus trabajos y una existencia previa de propuestas de innovación y mejora elevadas. Por otro lado, respecto al proceso de trabajo colaborativo y producción de conocimiento, hay que destacar una valoración positiva de este trabajo, una voluntad de encontrar respuestas en la praxis de sus propios compañeros, pero una falta de articulación para que ese trasvase de conocimiento se produzca entre ellos y una ausencia de producción de conocimiento colectivo. Los facilitadores institucionales se caracterizan, principalmente, por una ausencia de conflictividad laboral o institucional. Por último, respecto a los elementos externos de apoyo, destaca la no existencia de un líder o e-moderador que pueda articular todo el proceso de creación y difusión del conocimiento colectivo.

Pasemos ahora al segundo de los estadios: la *comunidad de práctica en desarrollo*. Por un lado, las características principales que definen al grupo profesional continúan siendo el alto grado de compromiso institucional entre sus miembros, la preocupación por los problemas que surgen cotidianamente en sus trabajos y una existencia previa de propuestas de innovación y mejora elevadas. A estas características hay que unir un nivel adecuado (superior a un 15% del colectivo profesional total) de miembros implicados directamente en las CoP. Por otro lado, respecto al proceso de trabajo colaborativo y producción de conocimiento, hay que destacar una valoración positiva de este tipo de trabajo, una voluntad de encontrar respuestas en la praxis de sus propios compañeros, una articulación para que ese trasvase de conocimiento se produzca entre ellos y una incipiente producción y difusión de conocimiento colectivo. En el ámbito de los facilitadores



institucionales, se caracterizan también por una ausencia de conflictividad laboral o institucional, pero, además, por disponer de una política de incentivos formalizada e interna y por la realización de encuentros de intercambio de conocimiento que acostumbran a ser presenciales y no se corresponden con un calendario prefijado previamente. Por último, respecto a los elementos externos de apoyo, destaca la existencia de un líder o e-moderador que articula todo el proceso de creación y difusión del conocimiento colectivo.

En la tercera fase o estadio, el de la *comunidad de práctica consolidada*, se producen algunos cambios respecto a ciertos indicadores. Por un lado, las características principales que definen al grupo profesional son básicamente las mismas que definían a la comunidad de práctica en construcción. Por otro lado, respecto al proceso de trabajo colaborativo y producción de conocimiento, los cambios más destacables se concentran en una consolidación de la producción y difusión al colectivo profesional de los productos de conocimiento elaborados y en la aplicación del conocimiento a la organización. En el ámbito de los facilitadores institucionales, los avances se centran en la disposición de una política de incentivos formalizada y difundida a toda la organización, en la realización de encuentros presenciales de intercambio de conocimiento planificados en un calendario prefijado previamente y en la disposición de un entorno virtual para facilitar la creación y difusión del conocimiento colectivo. Por último, respecto a los elementos externos de apoyo, destaca la existencia de un líder o e-moderador que articula todo el proceso de creación y difusión del conocimiento colectivo y la presencia de la figura del facilitador externo dentro de la CoP. Este facilitador puede actuar, o bien como experto metodológico y de conducción de grupo, o bien como experto en conocimiento de la materia propia en la que está trabajando la comunidad de práctica.

Por último, en el estadio o fase de madurez, la comunidad de práctica presenta unas características muy similares a las que encontramos en la fase de consolidación. La principal diferencia en este último estadio es que tanto los factores relacionados con el grupo profesional, los procesos de trabajo colaborativo y producción de conocimiento, los



facilitadores institucionales y los elementos externos de apoyo se encuentran integrados, sin carácter de excepcionalidad, dentro de la cultura y los procesos de funcionamiento que articulan la propia organización.

#### **6.4. FACTORES DE ÉXITO**

Al contrario de lo que en un principio podría parecer, las comunidades de práctica no acostumbran a funcionar mejor y a convertirse en una buena estrategia para la creación y diseminación de conocimiento cuando se desarrollan al margen de cualquier tipo de intervención organizacional sobre las mismas.

Nuestro estudio nos permite concluir que, de una forma muy especial, en el contexto de la Administración Pública, es necesario tomar una serie de decisiones e intervenciones organizacionales para poder garantizar el correcto funcionamiento y la supervivencia de las comunidades de práctica. Esas decisiones e intervenciones organizacionales son factores de éxito para poder diseñar e implantar de forma adecuada una red de comunidades en una organización pública.

Para presentar esos factores de éxito podemos agruparlos bajo dos grandes categorías: los factores de éxito reactivos (o factores de éxito *pull*) y los factores de éxito proactivos (o factores de éxito *push*). Los factores de éxito reactivos (o factores de éxito *pull*) son decisiones e intervenciones organizacionales no implementadas en el interior de la CoP, pero que están encaminadas a acompañar y a servir de apoyo para el correcto desarrollo y funcionamiento de las CoP. Los factores de éxito proactivos (factores de éxito *push*) son, en cambio, decisiones e intervenciones organizacionales implementadas en el interior de la CoP y que están diseñadas para favorecer el correcto desarrollo y funcionamiento de las CoP.

Comencemos presentando los factores de éxito reactivos (o factores de éxito *pull*) que hemos podido extraer de nuestro análisis. Entre este tipo especial de factores de éxito, destacaríamos los siguientes. En primer lugar, es importante favorecer la implantación de una CoP sólo en aquellos contextos en los que exista previamente un colectivo de entusiastas respecto al proyecto de las comunidades, en los que en su



interior se respire una cultura de compartimiento e intercambio, y, sobre todo, en los que no exista ningún tipo de conflicto laboral presente o futuro. Esta última condición es uno de los factores más importantes que ayudan al desarrollo adecuado de la comunidad. Y, en segundo lugar, por otro lado, deben existir ciertos compromisos institucionales que apoyen la evolución correcta de la propia comunidad. Entre éstos, además de ofrecer para su uso en la CoP, los servicios internos de información (de forma especial, la biblioteca), debe incluirse, por parte de la dirección de la organización, el compromiso de validación de los resultados de la comunidad, un análisis anual de esos resultados y una difusión interna y externa de esos productos y del análisis. Una pieza importante de esa difusión es la planificación de jornadas de prácticas periódicas. Estas jornadas tienen la misión de difundir y transferir a todo el colectivo profesional el nuevo conocimiento del que se dispone. También acostumbran a incluir un acto formativo por parte de un experto externo y se aprovecha para detectar propuestas sobre nuevos conocimiento a desarrollar en el futuro dentro de la comunidad. Se programan al final de cada ciclo del proceso de gestión del conocimiento y suelen ser, por lo general, una vez al año.

Pasemos ahora, para acabar, a presentar los factores de éxito proactivos (o factores de éxito *push*) que hemos podido extraer de nuestro análisis. El primer grupo de factores de éxito se centra sobre los aspectos estratégicos. En este sentido, por ejemplo, para garantizar el desarrollo adecuado de las CoP es necesario asegurar el alineamiento de los objetivos que persigue la comunidad con los de la propia organización. Por otro lado, el respaldo institucional para garantizar el cumplimiento de los objetivos es también imprescindible. El segundo de los grupos de factores de éxito *push* nos muestra que para garantizar el éxito de una comunidad de práctica, se deben implementar, al menos en un primer estadio, dos medidas importantes. Por un lado, es imprescindible contar con la participación de un experto externo que introduzca y consolide una metodología de discusión que garantice la creación y captura del conocimiento. Por otro lado, es importante, en este estadio, programar reuniones



presenciales y no limitarse exclusivamente al trabajo *online*. La presencialidad inicial garantiza la cohesión y proporciona los mecanismos que permitirán el posterior trabajo en línea. La posibilidad del trabajo virtual no genera automáticamente nuevo conocimiento. Sólo en aquellas comunidades en las que previamente exista cohesión e intereses compartidos, el trabajo *online* ofrecerá frutos interesantes. El tercer grupo de factores se encuentra relacionado con la formación. A partir de nuestra experiencia hemos detectado que es crítico y necesario formar a los miembros de las comunidades en dos frentes: en el de la *information literacy* y en el de las técnicas de comunicación. Sin esta formación, el e-moderador y los miembros de la comunidad no podrán aprovechar adecuadamente las potencialidades de la plataforma virtual. Por último, el cuarto de los grupos de factores de éxito se centra sobre los recursos humanos de las comunidades. En este sentido, por un lado, hemos detectado la necesidad de implementar una política de incentivos. De forma especial, en la Administración Pública es necesario introducir una política pública y transparente de incentivos para ayudar al buen funcionamiento del proyecto. Por otro lado, es altamente contraproducente forzar y exigir la participación de una persona en la comunidad sin que se haya detectado en ella cierto grado de entusiasmo al respecto y permitir que se erijan como e- moderadores personas no totalmente afines al proyecto. Por último, es también imprescindible delimitar las responsabilidades de cada uno de los miembros de la organización e intentar tratar de obtener como resultado un producto de conocimiento concreto, útil y dinámico.

El estudio ya citado Factores críticos de éxito para la implantación de comunidades de práctica en la Administración pública llegó a las siguientes conclusiones sobre los grupos profesionales que componen el programa Compartim.

Los grupos profesionales que presentan un índice alto de éxito están configurados por una multiplicidad de variables, de entre las que destacan las siguientes:

- Los grupos profesionales mayoritariamente pertenecen a el área general transversal del Compartim



- No sufren incidencias que puedan afectar al clima laboral
- No necesitan más conocimiento para desarrollar su praxis diaria, a pesar de que algunos reclaman estos conocimientos
- Se han dado de alta en e-Catalunya.
- Suelen subir y bajar ficheros y suelen hacer aportaciones en el entorno colaborativo e- Catalunya.
- Reciben permiso para poder asistir a reuniones, a pesar de que algunos no lo han recibido nunca.
- Valoran bastante positivamente la calidad y la utilidad del producto de conocimiento desarrollado.
- Valoran bastante el trabajo colaborativo.
- Valoran entre poco y bastante positivamente la utilidad del trabajo colaborativo.
- Ven bastante compatible el desarrollo del trabajo diario y el trabajo colaborativo.
- La condición de interino es el tipo principal de vinculación con la Administración.
- Utilizan Internet en el trabajo entre 26 y 50 horas.
- La principal franja de edad es la que va de los 31 a los 40 años.
- No suelen contestar respecto al número de horas semanales que utilizan Internet en casa, respecto al número de horas de Internet en el trabajo, ni sobre el sexo.

La conclusión final del estudio destacaba la lista de indicadores estadísticamente significativos para discriminar escenarios de éxito de las CoP y su evolución en la implantación en la Administración pública.

A. Indicadores de escenario. Son los siguientes:

- 1.** Pertenecer al ámbito transversal. En relación a las áreas de prisiones y de justicia juvenil, la parte diferencial del ámbito transversal radica en una organización más horizontal, con menos estructuras de mando.
- 2.** No tener incidencias laborales. Está representado en los grupos de



índice medio que mayoritariamente no respondieron esta pregunta, que indican que no tienen problemas de este tipo.

**3.** Compatibilizar el desarrollo del trabajo y el trabajo colaborativo. Los grupos profesionales que prevean entrar en programas de trabajo colaborativo deben poder hacer compatible esta nueva manera de organización del trabajo con las tareas cotidianas que tienen asignadas.

**4.** Tener la condición de funcionario interino i con un perfil joven. Esta condición influye significativamente en el éxito de la implantación y el mantenimiento de las CoP.

B. Indicadores de evolución. Son los siguientes:

**1.** Haberse dado de alta en la plataforma e-Catalunya. En contraste con el resto, los grupos de éxito mayoritariamente se han dado de alta en la plataforma tecnológica.

**2.** Utilizar e-Catalunya. Una vez dados de alta, los grupos de éxito utilizan la plataforma activamente.

**3.** Recibir permiso para asistir a las sesiones presenciales. Los grupos de éxito alto manifiestan disponer de esta autorización, que se convierte en un elemento muy importante para mantener la actividad.

**4.** Hacer un uso intensivo de Internet (más de 25 horas por semana). En relación a los grupos de éxito medio, se ha detectado que los grupos de éxito elevado usan Internet en una proporción más elevada. Esta condición se produce sólo a partir de las 25 horas de uso semanal.

## **6.5. CONCLUSIONES**

De la experiencia de este proyecto hemos podido extraer un conjunto de interesantes conclusiones y hemos podido aprender una serie de lecciones que pueden ser fácilmente extrapolables a la mayoría de los proyectos de comunidades de práctica que se implementen en el contexto de la Administración Pública.

La primera de esas conclusiones está relacionada con el modelo de



ciclo de vida de las CoP y, de forma especial, con el último de sus estadios: el de madurez. Hemos de reconocer que en nuestro proyecto no hemos detectado todavía ninguna comunidad de práctica madura. La no presencia de este tipo de comunidades tiene una explicación clara: integrar el funcionamiento de las comunidades de práctica en los propios procesos de la organización exige que se produzcan unos cambios culturales y de valores muy importantes. Y, de forma especial, en las organizaciones públicas, la introducción de esos cambios es particularmente lenta.

La segunda idea nos muestra que para garantizar el éxito de una comunidad de práctica, ésta debe implementarse en colectivos exentos de conflictos laborales o procesos de promoción interna pendientes. Nuestra experiencia nos lleva a afirmar que no respetar esta condición lleva a la comunidad necesariamente al fracaso.

La tercera conclusión nos hace insistir de nuevo en la obligatoriedad, al menos en una fase inicial, de la participación de un experto externo que forme a los miembros de la comunidad en los aspectos metodológicos necesarios para su correcto funcionamiento. En esa misma línea, hemos de afirmar que sin formación en el ámbito de la *information literacy* y en el de las técnicas de comunicación, los resultados que se pueden obtener de la comunidad quedan claramente reducidos.

La cuarta idea se centra en la necesidad de las reuniones presenciales y la existencia de una política de incentivos. Debido a sus especiales características, en la Administración Pública es necesario introducir reuniones presenciales (no sólo virtuales) periódicas e introducir una política pública y transparente de incentivos para ayudar al buen funcionamiento del proyecto.

Por último, hay que destacar también un hecho significativo que podemos concluir de nuestro proyecto. La implantación de las comunidades está provocando un doble efecto beneficioso en el seno de la Administración Pública. Por un lado, está homogeneizando a los colectivos profesionales que las constituyen. Progresivamente, a partir de la creación y de la difusión del nuevo conocimiento derivado de las comunidades, los miembros de esos colectivos realizan una praxis más



estandarizada y de mayor calidad. Por otro lado, a causa del desarrollo de las comunidades de práctica se está detectando un incremento del compromiso institucional de sus miembros y una mejor percepción de la lógica interna de la organización. En ese contexto, las personas, al compartir conocimiento, adquieren una mejor y mayor comprensión de la mayoría de los procesos y estrategias que se producen en el seno de la organización, provocando, de esta manera, una mejor percepción de la misma y de su ubicación personal dentro de ese entorno organizacional.

## REFERENCIAS

APQC (2006). Building and Sustaining Communities of Practice.

<http://www.apqc.org/portal/apqc/ksn?>

[paf\\_gear\\_id=contentgearhome&paf\\_dm=full&pageselect=detail&docid:15-06-2008](http://www.apqc.org/portal/apqc/ksn?paf_gear_id=contentgearhome&paf_dm=full&pageselect=detail&docid:15-06-2008).

Collison, C. y Parcel, G. (2001). *Learning to Fly*. Oxford: Capstone.

Generalitat de Catalunya (2007). QueEseCatalunya.

<http://ecatalunya.gencat.net/portal/faces/public/quecat/>. 15-06-2008.

Graells, J.; Martínez Marín, J.; Pérez Montoro, M. y Olaya A.: Factores críticos per a la implantación de comunitats de pràctica en l'Administració pública (en elaboración).

IADE (2005). Documentos Intellectus, en *La Gestión de los Activos Intangibles en la Administración Pública*, Núm. 8, Madrid, Centro de Investigación sobre la Sociedad del Conocimiento.

Juan i Sierra, M. (2004). E-Government i gestió del coneixement, trabajo de investigación del Seminario en gestión del conocimiento, UOC.

Maragall, E. (2002). Las comunidades de práctica como experiencia formativa para la mejora de las Administraciones Públicas. Lisboa, comunicación presentada en el VII Congreso Internacional del CLAD sobre la reforma del Estado y de la Administración Pública.

Merino, C. (2007). Factores de éxito en comunidades de práctica, comunicación presentada en la II Jornada de Gestió del Coneixement del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya [http://www20.gencat.cat/docs/Justicia/Documents/ARXIUS/cmerino\\_%](http://www20.gencat.cat/docs/Justicia/Documents/ARXIUS/cmerino_%), 14-06-2008.



Pérez Montoro, M. y Martínez Marín, J. (2007). Enabling Knowledge Creation in Judicial Environments: the Case of Catalonia's Public Administration", Barcelona, comunicación presentada en el 8th European Conference on KM.

Vasquez Bfronfman, S. (2007). The Launching of a Knowledge Management Project in a Public Administration. Viena, comunicación presentada en el 8th EDINEB Conference.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Massachusetts: Cambridge University Press.

Wenger, E.; McDermott, R. and Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.

Wenger, E. and Snyder, W. (2000). Communities of Practice: the Organizational Frontier. *Harvard Business Review*, Vol. 78, Núm. 1 (p. 139-145).

## **7. ETC: ESTACIÓN DE TRABAJO COLABORATIVO PARA LA ADMINISTRACIÓN**

*Jordi Graells Costa*

*Generalitat de Catalunya*

### **7.1. INTRODUCCIÓN: LA ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO**

El efecto de la tecnología actual -plataformas web de software social y colaborativa- está cambiando irreversiblemente la forma como las personas trabajamos y producimos, aprendemos y nos relacionamos entre nosotros y nuestro entorno. Esta economía del conocimiento transformará para siempre las organizaciones públicas y privadas, que, sin perder tiempo, deben adaptarse a los nuevos contextos, procesos y valores.

El objetivo de esta ponencia es doble. Por un lado, describir, de manera general, el tránsito hacia estos entornos productivos, de aprendizaje, gestión y relación más alineados con los requerimientos que plantea la sociedad del conocimiento. Por otro, la ponencia se propone aportar los elementos básicos para configurar la estación de trabajo colaborativo de los empleados de la Administración, con la que deberían afrontar los retos diarios del nuevo modelo de sociedad.

### **7.2. QUÉ PASA EN LA SOCIEDAD**



Actualmente, gracias a Internet y la tecnología:

1. Las personas con intereses afines pueden interactuar o asociarse sin intermediarios. Por ejemplo, enFacebook o enTwitter.
2. Cualquier persona puede convertirse en un emisor de contenidos. Ejemplo: los blogs o Youtube.
3. Podemos generar, gestionar y difundir el conocimiento más fácilmente. Por ejemplo, la Wikipedia.

Hay un cambio de paradigma social, económico, cultural y político:

1. Las instituciones adquieren nuevos roles de negocio y nuevas formas de organización. También la Administración.
2. Las personas podemos participar más y aportar lo que sabemos.
3. Surge un concepto de propiedad intelectual diferente que requiere un nuevo enfoque legal.
4. Hay colectivos donde el cambio se hace muy evidente, como los medios de comunicación, escuela, salud... porque los periodistas, maestros y médicos ya no son los únicos intermediarios. Y lo mismo para el resto de ámbitos profesionales.
5. En el ámbito de la política, hay coincidencia en pedir a los líderes que tengan más en cuenta la ciudadanía y que aprovechen la inteligencia colectiva para hacer frente a la actual complejidad de la sociedad.

Y en medio de un modelo económico francamente mejorable.

Mientras tanto, las organizaciones y la Administración siguen basándose en unos procesos nada sencillos y una estructura muy compartimentada y vertical.

### **7.3. EL ROL DE LA TECNOLOGÍA**

La web ha hecho posible que cualquier propuesta tenga una oportunidad. Debemos trasladar esta idea a las organizaciones que no ven más allá de su modelo de funcionamiento por objetivos.

La clave: ¿puede ayudar la tecnología a reinventar la gestión de las organizaciones?



## **7.4. UN NUEVO MODELO DE GENERACIÓN DE VALOR EN EL SECTOR PÚBLICO**

La generación de valor, básicamente, para la ciudadanía es la modelo de las organizaciones públicas. Y, en este modelo, la tecnología puede aportar valor en las tres propuestas que definen el plan de acción para el tránsito hacia la Administración colaborativa:

### **7.4.1. Implicación ciudadana en los asuntos públicos**

La gente nos podemos organizar usando herramientas como Facebook, Twitter y Youtube para impactar en los procesos políticos y pedir que los gobiernos sean sensibles a nuestras necesidades.

La ciudadanía debe sentirse parte del Gobierno y de la Administración. La misión de los gobiernos y administraciones actuales tiene que ser implicar la ciudadanía en la definición y el desarrollo de sus actuaciones. La tecnología nos puede ayudar a movilizar la ciudadanía y otros agentes para que se acaben considerando parte de la gestión pública y participen del proceso de decidir lo que se tiene que hacer prioritariamente con el presupuesto disponible.

Con esto conseguiríamos que:

- La Administración gane eficiencia.
- La ciudadanía asuma que las administraciones no tienen la solución a todos los problemas de la sociedad.
- La gente mejore la percepción del sector público y del gobierno porque se vence el argumento fácil de considerar a la Administración y a los gestores públicos como los eternos responsables ineficaces para solucionar problemas de todo el mundo.

### **7.4.2. Transparencia**

La tecnología nos puede facilitar la apertura de los datos públicos (*open data*) y promover como nunca se ha hecho antes la transparencia en la gestión de las administraciones.

Por el concepto *open data* se trata de proporcionar -a la ciudadanía (individuos, empresas, asociaciones...) y en un formato adecuado- toda la información pública que se pueda manipular y usar en servicios y productos públicos y privados que generen valor. El ejemplo



paradigmático es Data.gov de la Administración norteamericana, con infinidad de datos que aumentan constantemente. También se ha extendido en Australia; en Europa los estados pioneros son Gran Bretaña y España, a través de las comunidades de Asturias, País Vasco y Cataluña.

www.data.gov



### 7.4.3. Nuevo conocimiento aportado por los intangibles

En nuestro ámbito más inmediato, el fenómeno de la *open data* se vehicula por la Ley 37/2007, de reutilización de la información del sector público (RISP), que traspone la Directiva europea 2003/98/CE. La misma Ley expone el objetivo:

«La información generada desde las instancias públicas, con la potencialidad que le otorga el desarrollo de la sociedad de la información, posee un gran interés para las empresas a la hora de operar en sus ámbitos de actuación, contribuir al conocimiento económico y la creación de ocupación, y para los ciudadanos como elemento de transparencia y guía para la participación democrática».

Hay muchos contenidos a la Administración que son susceptibles de ser RISP, como la que publican las webs y los diarios oficiales. El problema, sin embargo, es que el formato no es idóneo para su reutilización y tratamiento automatizado.



Concretamente podemos reutilizar datos de ocupación, geográficos, meteorológicos, estadísticos, equipamientos, recursos turísticos, de procedimientos administrativos de trámites (ayudas y subvenciones, autorizaciones, registros...) u otros (contrataciones administrativas, arbitrajes ...), entre las más relevantes. En cualquier caso hay que distinguir la reutilización de la información general de la Administración (por la vía de la Ley 37/2007) de los contenidos sometidos a medidas de protección de propiedad intelectual, cuya reutilización se produce por medio de licencias de difusión abierta como las Creative Commons.

El objetivo final tiene que ser el openGovernment o gobernanza abierta, es decir, una Administración que gestione con más eficacia, productividad, participación-colaboración, reutilización del conocimiento... Para ello hace falta avanzar hacia la eficiencia y la transparencia y trabajar muy bien el conocimiento de los intangibles (propiedad intelectual y derechos de autoría, redes relacionales, programas...).

El apartado siguiente concreta, a modo de decálogo, las medidas que pueden ayudar a conformar este nuevo modelo de generación de valor para el sector público.

## **7.5. LA ADMINISTRACIÓN COLABORATIVA. DECÁLOGO PARA EL CAMBIO**

### **7.5.1. Innovar sistemáticamente**

Estamos viviendo un momento histórico determinante que transforma para siempre el modo como aprendemos, producimos, interaccionamos con el entorno y nos relacionamos con los demás. Innovar es, pues, definir nuevos modelos de relación y de creación de valor, que se convierten en ventajas competitivas y sostenibles en el tiempo.





Imatge de l'article "Com innovar serveis a l'Administració" de Jordi Graells Costa.

*Escola Innovació. Butlletí de la funció directiva* núm. 1. Barcelona: EAPC, nov. 2007

En la Administración hay oportunidades para innovar por las razones siguientes:

- hay más margen para prueba/error
- capacidad de cooperación
- capacidad de compra sindicada
- la innovación está en el discurso de la Administración
- cambios sociales
- entornos tecnológicos y de conocimiento más accesibles
- contención presupuestaria con exigencia de resultados

Pero también impedimentos:

- inercia fuerte, cuesta desaprender
- poca tradición I+D (no hay órganos que se encarguen)
- poca presión sobre los resultados porque los entornos de trabajo son demasiados estables
- no hay orientación hacia el talento
- cadena de valor no estructurada a partir del usuario
- cultura corporativa que prevalece sobre la de cambio



### **7.5.2. *Impulsar estrategias colaborativas de gestión del conocimiento***

Hasta la irrupción de la economía del conocimiento, el modelo se basaba en la estructura de las actividades: importaba el producto a transformar, la posesión de los medios de producción... En cambio, en el nuevo modelo social y económico la clave radica en el conocimiento de las personas.

En correspondencia con esta evolución, se pasa de adoptar tecnologías corporativas únicamente orientadas a automatizar transacciones (1990-2005) a otras que fomentan la colaboración y la participación:

El conocimiento, en este nuevo contexto, surge de la relación, de la interacción entre equipos, los cuales, a pesar de valerse de apoyos para explicitarlo, son conscientes de la imposibilidad de transmitirlo únicamente en documentos. Por este motivo, generan flujos de comunicación/relación para compartirlo.

En la Administración de la Generalitat de Catalunya las buenas prácticas se concentran a Justicia, Salud (endocrinos, veterinarios, vigilancia y control alimenticio y ambiental), etc. El programa Compartim del Departamento de Justicia está constituido por más de 500 personas que trabajan colaborativamente siguiendo la metodología de las comunidades de práctica y aplicando Internet y las TIC para la relación virtual (que combina la presencial: reuniones una vez al mes).

#### **Coproducción**

De hecho, actualmente la coproducción de servicios aparece en varios formatos:

- Coedición de contenidos. Los usuarios crean los contenidos, los etiquetan, los priorizan, los difunden. Al estilo de lo que pasa con la Wikipedia.
- Coproducción de servicios propiamente. Los usuarios prestan servicios en una especie de nuevo voluntariado, mediado por la tecnología. Por ejemplo, Softcatalà en la traducción de software al catalán.
- Servicios p2p (peer-to-peer). Los usuarios colaboran entre sí para



solucionar necesidades sin intermediación de la Administración.

### **Plan de acción en la colaboración en los servicios**

- Cambio de cultura corporativa de la Administración. El funcionariado pierde el monopolio de la expertización.
- Diseño de nueva relación funcionariado-ciudadanía.
- Los usuarios quieren colaborar en los servicios desde una perspectiva individual, como apuntan algunos estudios.
- Aprovechamiento de la ciudadanía con más tiempo (jóvenes y gente mayor).
- Ideas en torno a las rutinas diarias de la ciudadanía (bancos de conocimiento...).
- Cálculo del nivel de eficiencia a partir de los instrumentos de los especialistas (Instituto Catalán de Evaluación de Políticas Públicas: Impacto =  $Y1 - Y0$ ).

### **La evaluación en el nuevo modelo**

Para evaluar el impacto del nuevo modelo de Administración colaborativa, deberíamos considerar:

- A.** Indicadores de actividad, producción e impacto.
- B.** Indicadores de eficiencia económica.
- C.** Indicadores de cambio de tendencias a la sociedad, a partir de palabras clave, conceptos... que se puedan observar desde el momento de inicio del nuevo modelo colaborativo.

### **7.5.3. Avanzar hacia la gobernanza abierta (oGov)**

La gobernanza abierta (oGov), a diferencia de la Administración electrónica (eGov), requiere de una Administración próxima, sencilla, proactiva, innovadora, transparente, incentivadora de la participación y colaborativa. Su objetivo debe ser involucrar a la ciudadanía en las políticas y los servicios públicos. Una buena prueba de esta voluntad es que las administraciones escuchen la opinión, ideas y experiencias de los ciudadanos y que, al mismo tiempo, colaboren, es decir, cocreen



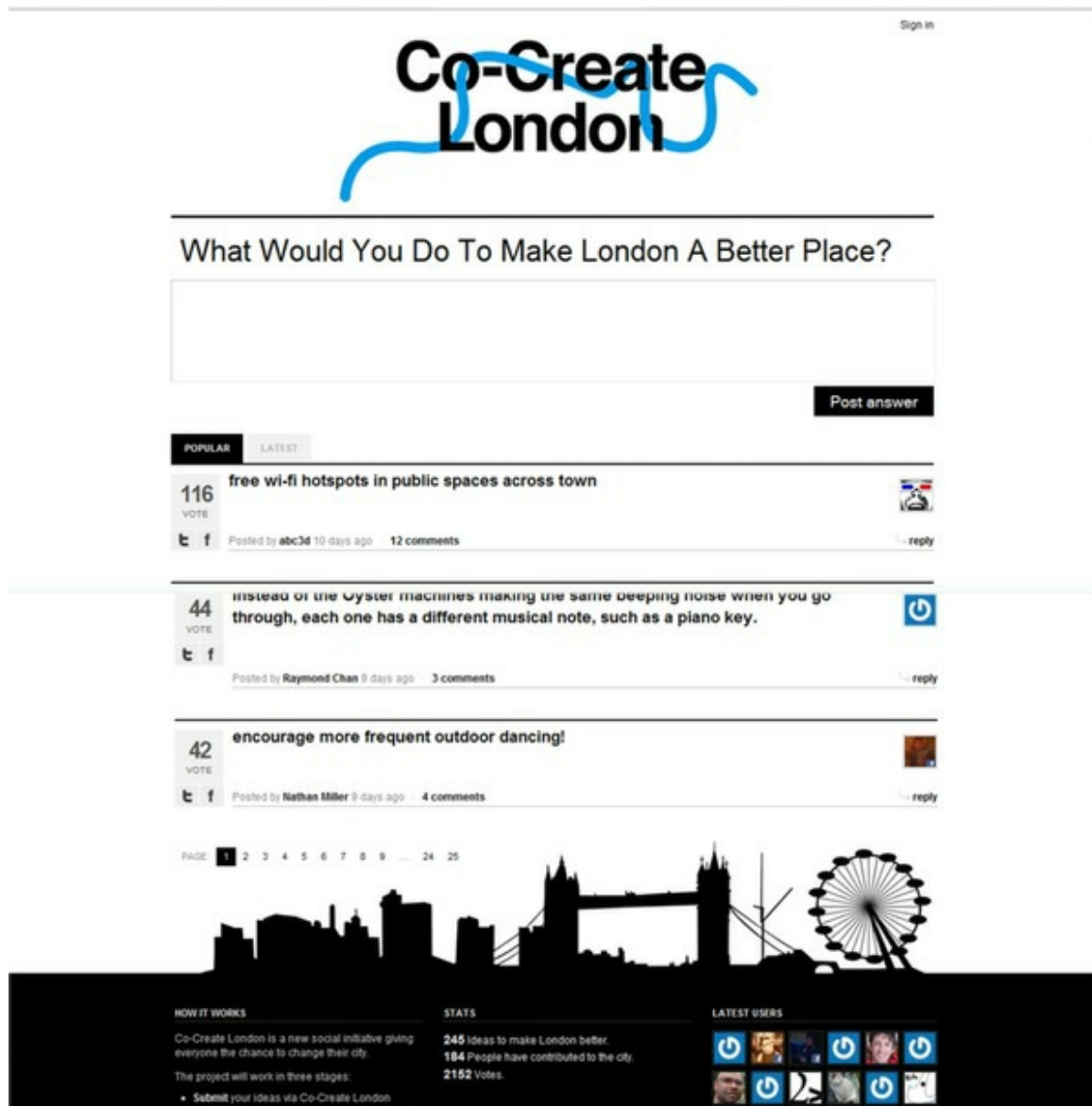
con ellos sus servicios (que basen la estructura de valor de los servicios en la ciudadanía).

Este planteamiento exige que, a su vez, la ciudadanía se identifique para que la conversación sea válida y fructífera. La identificación ciudadana evoluciona desde la relación presencial (DNI) a la Administración electrónica (o eGov, con certificado digital) hasta la gobernanza abierta (o oGov, con la denominada *identidad cívica*).

#### **7.5.4. Hacer participar a las personas**

Uso de instrumentos para hacer participar a las personas.

[www.cocreatelondon.com](http://www.cocreatelondon.com)



#### **7.5.5. Promover un liderazgo diferente**

El consultor para el cambio a las organizaciones Gary Hamel plantea



un liderazgo distribuido para las organizaciones, que en términos de gestión sitúe a sus destinatarios por este orden:

**1º** Los profesionales

**2º** Los clientes (la ciudadanía, en el caso de la Administración)

**3º** Los intereses del accionariado (¿Quién en la Administración? ¿los partidos políticos?)

Gary Hamel comenta que necesitamos líderes más que directivos que promuevan las condiciones para que los demás puedan innovar. El objetivo será «como construir una organización que motive a la gente a ofrecer su creatividad y pasión todos los días». «Las capacidades son la imaginación, la creatividad y la pasión».

#### **7.5.6. *Cambiar las reglas de la propiedad intelectual***

Dos líneas de actuación:

**A.** La reutilización de la información de la Administración pública para que personas y agentes del mercado se beneficien de la documentación pública según la Ley 37/2007.

**B.** Licencias de difusión abierta, como las Creative Commons (CC), para materiales propios y, sobre todo, de terceros con derechos de propiedad intelectual. Debemos observar el caso específico de las bases de datos.

#### **7.5.7. *Interaccionar en las redes sociales y herramientas 2.0***

¿Para hacer qué?

**-Organizar la información:** Procesos de gestión de la información (busca, almacenaje, compartición, racionalización...) para que los usuarios puedan desarrollar y mejorar competencias y habilidades.

**-Comunicar:** Conversación-relación estable entre personas que interaccionan continuamente porque tienen intereses afines.

**-Difundir:** Actividades para publicitar un servicio, producto, proyecto... con el fin de captar la atención de grupo de personas y fidelizarlos.

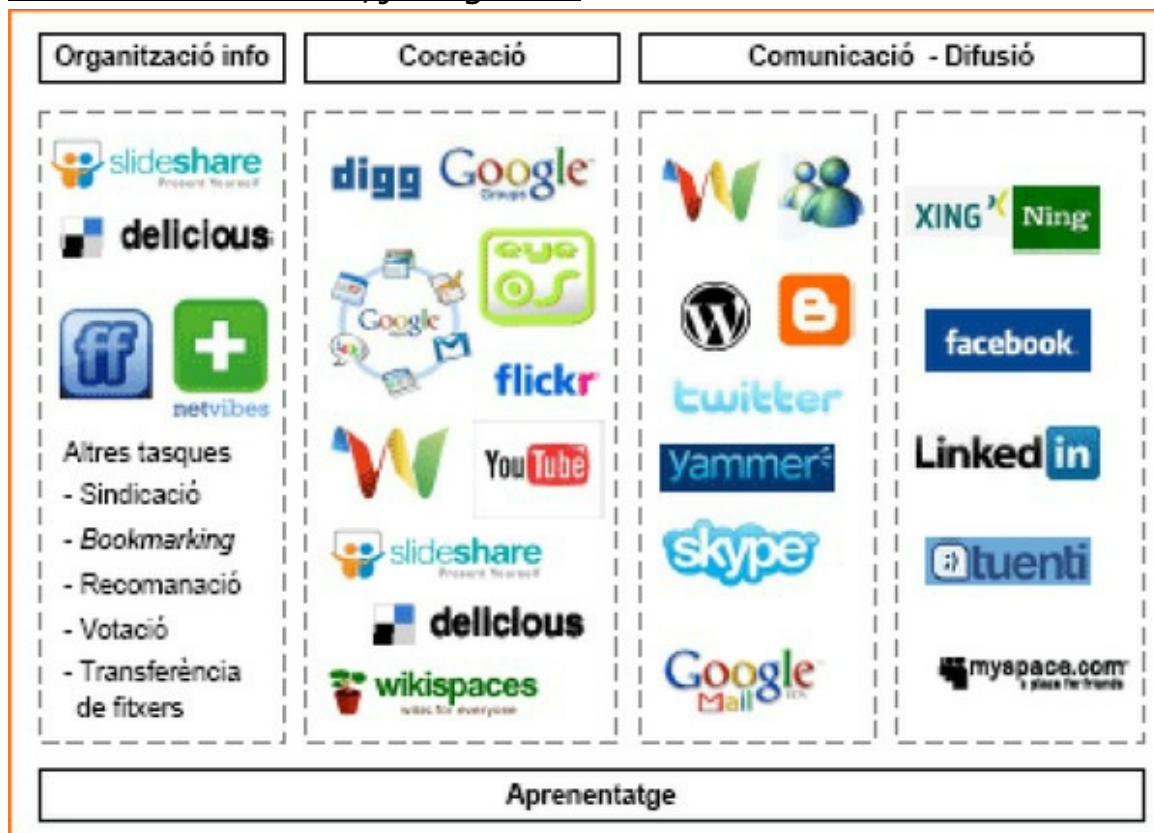
**-Co-crear:** Acción para crear colaborativamente un servicio o un



producto.

**-Aprender:** Actividad intrínseca y transversal a las ya citadas. Las personas aprendemos haciendo (cocreando, comunicando-difundiendo, organizando la información...).

[www.slideshare.net/jordigraells](http://www.slideshare.net/jordigraells)



**7.5.8. Personalizar los servicios diferenciándose de los demás**  
Aportando imaginación creativa.

**7.5.9. Explicar con historias que emocionen**

Es el paso de repositorios de conocimiento estáticos hacia historias y narrativas dinámicas, que ayudarán a comunicar.

**7.5.10. Impulsar la red de profesionales innovadores en la Administración**

Objetivos de la red:

- Promover la cultura de la innovación.
- Impulsar el emprendeduría en la Administración.
- Dar a conocer personas, organizaciones y experiencias innovadoras.



- Facilitar el intercambio de conocimiento y la colaboración en proyectos innovadores.

Posible plan de acción para promover el cambio y la red de profesionales innovadores:

A. Comunicación inicial de la estrategia corporativa para el trabajo en red.

B. Formación continuada:

**B1.** Para el conjunto del personal en herramientas y cultura colaborativa.

**B2.** Para los líderes en su nuevo rol de promotores de condiciones para que los otros innoven.

C. Identificación de agentes del cambio: líderes organización, *community managers*, quien sabe qué...

D. Habilitación de espacios de colaboración: presenciales y en línea.

## **7.6. DEFINICIÓN BÁSICA DE LA ETC (ESTACIÓN DE TRABAJO COLABORATIVO PARA LA ADMINISTRACIÓN)**

Avanzamos aquí muy sucintamente dos aspectos clave en la definición de la ETC (estación de trabajo colaborativo) para los profesionales de la Administración en red o colaborativa. Dichos empleados requieren unos procesos, funciones y herramientas diferentes de los que imperan hasta el momento actual.

- Gestión de la información: herramientas y estrategias
- Gestión de la comunicación: recursos y estrategias

### **7.6.1. Gestión de la información**

Para organizar la gestión de la información: socializar y hacer eficientes las tareas individuales.

A. Monitorización compartida (sindicación o redifusión web):

- Usemos Reader Lector RSS. Darse de alta mutuamente y compartir ficheros y carpetas. Google Reader (también [feedburner.google.com](http://feedburner.google.com)) y Friendfeed.



- Lectura en Reader (mejor) complementada con lectura en la aplicación.
- *Feeds* de contenidos pero también de búsquedas.
- Sindicar búsquedas especializadas.

B. Estratificar un etiquetado común y crear una red (*network*) en delicious donde compartir la información destacada.

- 1.** Compartición de favoritos. Árbol de *boundles* (categorías) y *tags* (etiquetas) en un Delicious corporativo bien ordenado.
- 2.** Árbol de categorías y *tags* coherentes para diferentes redes y webs.
- 3.** Promover red institucional y con otras instituciones análogas.

C. Compartición/transferencia de archivos grandes por Adrive, Dropbox, Esnip, Boxnet...

D. Entorno personal y corporativo en Netvibes o iGoogle, *widgets* y *plugins*.

E. Elaborar documentos conjuntamente por Google Docs o posibilidad de abrir wiki para información no residente en la red.

[www.netivibes.com/jordigraells](http://www.netivibes.com/jordigraells)



Netvibes de Jordi Graells

Google  Cerca

Jordi Graells (134) Editar Gencat Sessions web Blocs Nova pestanya

**Twitter / jordigraells**

**jordigraells**  
eGovernment, knowledge, nature and innovation  
UT: 41.542646,2.100613  
<http://www.graells.cat>

**jordigraells RT @tonacastell RT @Yoriento**  
Impresionante recopilación de recursos para twitter  
<http://bit.ly/4P2H0e> fa una hora

**jordigraells A Catalunya la clau per al canvi és la gent imaginativa i creativa, segons Riel Miller**  
<http://tinyurl.com/yk6v42a> fa unas 3 hores

**jordigraells Canvi, flexibilitat, coneixement i aprenentatge són l'essència del nou model social segons Riel Miller**  
<http://tinyurl.com/yk6v42a> fa uns 3 hores

**jordigraells RT @jdelacueva RT @alafuente**  
Debe un científico twitter? <http://is.gd/5GA9K> <- Aplicable para todos :-)  
fa uns 4 hores

**jordigraells RT @nuriavives** Les mètriques confirmen que el treball col·laboratiu és més productiu  
<http://tiny.cc/9vXvN> fa uns 4 hores

següent

**(25) Graellsbloc**

- Als Cortins i al Montcà - fa 3 dies
- «Tots som Compartim» - fa 2 setmanes
- Scott Heiferman «Cal mobilitzar els seguidors!» - fa 1 mes
- PDF 2009 Barcelona. In conclusion - fa 1 mes
- Setmana molt intensa: PDF a Barcelona i eGov a Suècia - fa 2 mes
- Cap a la governança col·laborativa - fa 1 mes
- La Ruta del Ferro, de Ripoll a Ogassa - fa 2 mesos

següent

**Skype met - jordigraells**

Skype ID: **jordigraells**  
Estat: **en línia**

**(20) Slideshare jordigraells**

**Cap a la governança col·laborativa**  
- fa 1 mes  
Síntesi de la conferència  
«Cap a la governança col·laborativa», de Marc López, en el...

**Millorar la salut treballant col·laborativament**  
- fa 3 mesos  
CAT Presentació a Hospital Vall d'Hebron  
«Millorar la salut treballant...

**Tools 2.0 for organizations**  
- fa 5 mesos  
Tools 2.0 for organizations: Training session for Directors and staff of press offices.

següent

**(30) Friendfeed jordigraells**

- Conveni per al finançament de la banda ampla rural i la connexió d'equipaments públics amb fibra òptica  
<http://ow.ly/R6W> - fa 35 minuts
- Formas de utilizar las listas de Twitter - fa 35 minuts
- La diversidad en Facebook (y la forma de conocerla) - fa 35 minuts
- "State of the Union": GOVERNMENT 2.0 (@govloop, Dan Donery) - fa 35 minuts
- Conferencia Richard Sennett - "El Artesano" - fa 38 minuts
- Cómo cambiará la empresa 2.0 nuestro trabajo (2) - fa 39 minuts

**Netvibes - jordigraells**

**jordi graells**  
Univers: <http://www.netvibes.com/jgraells>

Activitats Amics (3) Seguidors (6)

**jordi graells** ha compartit un giny com a preferit:  
Bloc a bloc

**jordi graells** ha compartit un giny com a preferit:  
fa 312 dies

[www.netivibes.com/compartim](http://www.netivibes.com/compartim)

Visualitza el perfil de Programa Compartim Registreu-vos Inicieu una sessió

Programa Comunitats de pràctica Compartim

Google  Cerca

General Bloca la moderació

**Gestió del coneixement**

- Primers passos d'una nova i diferent comunitat de pràctica, CERSO de Tarragona - fa 2 dies
- Roger Schank parlarà d'innovació en la formació el 3 de febrer al CEPE - fa 2 dies
- Concepte de webinar - fa 2 setmanes
- Justícia penal de menors. La menor de les justícies? - fa 2 setmanes
- Taller sobre gestió del coneixement amb Marcelo Lasagna - fa 2 setmanes
- La dècada dels webs socials - fa 1 mes
- Eficàcia del treball col·laboratiu: la CoP d'educadors socials - fa 1 mes
- El llibre del programa Compartim - fa 1 mes
- IV Jornada Compartim - fa 1 mes
- De client a presumidor: l'edició dels blocs corporatius - fa 1 mes

següent

**Xarxa Digital**

- 65 aniversari de l'alliberament d'Auschwitz - fa 2 dies
- En el país del Cebal - fa 2 dies
- Nous formats - fa 2 setmanes
- Algunes reflexions (més) sobre els ebooks - fa 1 mes
- Comencem amb l'ACTIC - fa 1 mes
- Andòrrines i el projecte Afadigital a la setmana europea de la prevenció de residus - fa 2 mesos
- "Oteiza: los catorce apóstoles", un treball del grup de teatre de Brian 2 - fa 2 mesos

següent

**Bloc a bloc**

- Les imatges de les presentacions - fa 6 mesos
- Govern obert - fa 10 mesos
- Els amics dels meus amics són els meus amics? - fa 11 mesos
- Un llibre que ens pot ajudar - fa 11 mesos
- Curs d'eines tecnològiques bàsiques per al treball col·laboratiu - fa 11 mesos

**Encara un altre bloc**

- Del núvol estant - fa 1 mesos
- Twitter / Twitter - fa 6 mesos
- Memes (o mems) - fa 6 mesos

**Trabajo colaborativo**

- La mediació ganada a pulso: Enllaç Calatayud - fa 2 setmanes
- Las organizaciones inteligentes no necesitan al cofador del frac (y 2) - fa 2 setmanes
- Las organizaciones inteligentes no necesitan al cobrador del frac (2) - fa 2 setmanes
- Las organizaciones inteligentes no necesitan al cobrador del frac (1) - fa 2 setmanes
- Cómo nace y lo que aporta el programa Compartim - fa 1 mes
- Buenos contenidos (libro) « magníficos ponentes gran Jornada - fa 1 mes
- Maratón de Jornadas de Buenas Prácticas - fa 1 mes

següent

**El Penúltimo Blog**

- Justicia penal de menores. La menor de las justicias - fa 2 setmanes
- IV jornada de Juristes Crimènlegs - fa 2 mesos
- "... a la premsa" - fa 3 mesos
- Fremada a la cultura del clàssic? - fa 7 mesos
- Contrapunt - fa 9 mesos
- Arenas crida a la cadena perpètua - fa 9 mesos
- Sobre cadena perpètua i pena de mort - fa 10 mesos

següent

**Edutics**

## 7.6.2. Gestión de la comunicación

Comunicar con nuestro público. ¿Cómo funcionan las noticias?

1. Comunicados de prensa a las agencias. Intermediación 'aliada'.
2. Canales de difusión que generen noticias, con menos intermediación. La situación ideal sería disponer de red social propia. Podemos:



- Centrar estrategia en blog corporativo
- Facilitar la descarga de contenidos.
- Otros aspectos (sindicación, alertas, encuestas, página Netvibes, *widgets...*).
- Etc.

La comunicación en redes sociales y entornos 2.0 se caracteriza por:

1. Interacción. Hace falta diálogo sincero, que crecerá más y más.
2. Estrategia. ¿Por qué estamos en Internet?
3. Espacio propio. Un nexo de nuestra actividad en la red.
4. Gestión del *feedback*. Retroalimentar la estrategia.
5. Organización de los datos. Eficacia.
6. Génesis y gestión de BD.
7. Evaluación. Métricas de actividad, producción e impacto. También intereses, temas...

## REFERENCIAS

Ortiz de Zárate, A.: Presentación diapositivas "Más allá de la Ley 37/2007: apertura de datos públicos en la Administración General del País Vasco". Bilbao, 3 de marzo de 2010.

[www.slideshare.net/alorza/open-data-euskadi-ms-all-de-la-ley-372007](http://www.slideshare.net/alorza/open-data-euskadi-ms-all-de-la-ley-372007).

Hamel, G. Entrevista de La Vanguardia 28.5.2006 en Gary Hamel, Presidente de Strategos y Profesor de la London Business School: "Cambiar el proceso de toma de decisiones y la innovación más importante para la empresa." [www.factorhumana.org/ficha.php?id\\_ficha=5048](http://www.factorhumana.org/ficha.php?id_ficha=5048).

Martín, G. Blog "La industria audiovisual" <http://industriaaudiovisual.blogspot.com/audiovisual>".

*La alquimia de la innovación* y otros libros de Infonomía [www.infonomia.com](http://www.infonomia.com).

Ruiz, I. Cómo incorporar la innovación en la cultura de las organizaciones. en II Encuentro Empresarial sobre Gestión Excelente.



Barcelona, 19 junio 2008 [www.clubexcelencia.org](http://www.clubexcelencia.org).

La coresponsabilitat dels usuaris en la prestació de serveis y L'avaluació a Catalunya. *Escola Innovació* nº. 14 y 15, octubre y diciembre de 2009. EAPC Barcelona.

Garriga, M. Entrevista en Consumer Eroski sobre webs de administraciones públicas

[www.consumer.es/web/es/tecnologia/internet/2010/02/18/191020.php](http://www.consumer.es/web/es/tecnologia/internet/2010/02/18/191020.php)

Planellas, M. (ESADE). Estrategias de crecimiento en tiempos de crisis, en II Encuentro Empresarial sobre Gestión Excelente. Barcelona, 19 junio 2008 [www.clubexcelencia.org](http://www.clubexcelencia.org).

4ª Mañana de Innovación. Una visió estratègica per a l'Administració en la EAPC, a cargo de Xavier Marcet Gisbert, consejero delegado de LTCproject y especialista en planes estratégicos y de innovación. Martes 25 de noviembre de 2008.

7ª Mañana de Innovación. Cap a la governança col·laborativa en la EAPC, a cargo de Marc López Plana, organizadora del Personal Democracy Forum en Europa. Jueves 5 de noviembre de 2009.

- 
- (1)** Siglas de la Fundación propietaria del modelo (European Foundation of Quality Management).

[Ver Texto](#)

- 
- (2)** Las técnicas de obtención de información se concretan, en primer lugar, como instrumento se ha utilizado un cuestionario que se paso a una muestra compuesta tanto por profesores como miembros del equipo directivo, contando al final con la participación de doscientos cuarenta y nueve sujetos; en segundo, como estrategias, se ha realizado una serie de entrevistas en profundidad a directivos y expertos en la temática y finalmente, dos grupos de discusión, uno conformado por profesorado y otro por equipos directivos.

[Ver Texto](#)

- 
- (3)** Son numerosas las funciones que se le atribuyen y que favorecen al desarrollo integral de la organización - procesos de cambio e innovación, la motivación y desarrollo de los miembros, para preservar la cultura e identidad de la organización, etc.- Lorenzo Delgado (2005) ve el liderazgo como el motor de esa construcción histórica, social y cultural que llamamos centro educativo, y organización en sentido más general.

[Ver Texto](#)

- 
- (4)** González (2003: 4) considera que el liderazgo es un elemento clave en la mejora de lo que acontece en los centros y un factor que incide en el desarrollo interno de



éstos en cuanto organizaciones educativas que han de garantizar el aprendizaje de todos los alumnos.

[Ver Texto](#)

- 
- (5) Lorenzo Delgado (1998: 156) considera que el liderazgo es el primer factor de eficacia escolar. En la misma línea, Fernández, Álvarez y Herrero (2002: 335) afirman que el liderazgo educativo es uno de los factores relevante de eficacia, mostrando la importancia de la dirección escolar en los centro. La mayoría de los trabajos sobre eficacia escolar han demostrado que el liderazgo que ejerce el director en la gestión educativa es un factor crítico en la configuración de los procesos y estructuras organizativas, modelos de interacción social, actitudes y comportamientos de trabajo y creencias de los profesores (Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999: 110)

[Ver Texto](#)

- 
- (6) El posicionamiento del MEC, al introducir el liderazgo como factor que impulsa y desarrolla la calidad en el Modelo Europeo de Excelencia lo fortalece, del mismo modo que el movimiento de Escuelas Eficaces y de Mejora de la Escuela. Pareja Fernández de la Reguera (2005: 9) señala que el liderazgo en los centros escolares es, hoy día, uno de los indicadores más importantes a tener en cuenta si hablamos de calidad educativa. Y es que a partir del avance de las teorías de las organizaciones, y a través del conocimiento que se ha ido generando en los estudios sobre el sistema escolar, hemos llegado a identificar el liderazgo directivo de gestión de los centros educativos como el proceso clave para promover una educación de calidad (Arias y Cantón, 2006: 17)

[Ver Texto](#)

- 
- (7) Gairín (1997:66) apunta que la formación debe ser un requisito previo al ejercicio de la dirección y que, la formación permanente debería acompañarse de otro tipo de recompensas: económicas, de promoción u otras.

[Ver Texto](#)

- 
- (8) Nos encontramos con la propia perversión del modelo de dirección. Está pensado para que los directores desarrollen un liderazgo que cree espacios adecuados, que motive hacia la innovación, potencie climas de trabajo, etc. y, sin embargo, les cargamos de responsabilidades de gestión. Pero es que, además, les formamos para la gestión, dejando de lado habitualmente la formación en liderazgo, motivación, toma de decisiones, gestión del tiempo, etc.

[Ver Texto](#)

- 
- (9) Admitir que determinadas personas tienen que ejercer tareas directivas no ha de suponer pensar que se estructura la realidad de una manera vertical o bajo un enfoque mecánico (Gairín, 1997: 56)

[Ver Texto](#)

- 
- (10) Gairín (1995) considera el liderazgo como una dimensión esencial en la dirección.



- (11) Hoy en día parece aceptarse que el liderazgo en las organizaciones escolares no se puede reducir (y de hecho se reduce) invariablemente a una sola persona (sea el director o no): se habla cada vez más de liderazgo compartido, diseminado o comunitario (Gago Rodríguez, 2006: 15)

---

[Ver Texto](#)

- (12) Desde un modelo de formación democrática carece de sentido proponer una formación exclusiva para los líderes. Si realmente se quiere democratizar la gestión también debe democratizarse la formación en gestión (San Fabián Maroto, 1998:425)

---

[Ver Texto](#)

- (13) [...] urgente necesidad de ofertar, en estos momentos, una formación claramente orientada a promover un liderazgo efectivo, un liderazgo pedagógico, creador, constructor, dinamizador e ilusionante (Lorenzo Delgado, 1997: 119)

---

[Ver Texto](#)

- (14) La formación debe orientarse y enfocarse desde el trabajo del líder y director en el contexto [...] (Pascual e Immegart, 1996:590)

---

[Ver Texto](#)

- (15) Pero este hecho es contraproducente porque toda práctica conlleva la aceptación de un determinado planteamiento, es decir, de una determinada forma de entender la realidad, y tal y como concluye Altarejos (1996: 333) práctica sin teoría, es ciega; y teoría sin práctica, es vacía, por lo tanto, es difícil pensar una actividad desligada de ideas teóricas explicativas o representativas del mundo y unas ideas desligadas de la realidad. Y si queremos mejorar y cambiar la realidad educativa, lo que supone enriquecerla, debemos evitar esta separación, conformando líneas de trabajo interrelacionadas que se retroalimenten

---

[Ver Texto](#)

- (16) Son muchos los países europeos que, desde los organismos oficiales pertinentes, están realizando un esfuerzo para adaptar su normativa en materia de seguridad vial y de formación de conductores a los objetivos que propone la *European Matrix GDE*. El caso francés se puede consultar en la exposición de Assailly, J.P. (2007). *Driver Training and Green driving in Europe: where are going to?*. France: INRETS.

---

[Ver Texto](#)

- (17) Véase anexo 1

---

[Ver Texto](#)

---











# Otras aportaciones

## **1. EDUCACIÓN, TERCER SECTOR Y DESARROLLO SOCIAL EN EUROPA Y AMÉRICA (1)**

*Pere Solà Gussinyer*

*Universitat Autònoma de Barcelona*

*Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social*

La presente aportación se centra en la evaluación histórica y sociológica del rol educativo, con relación al desarrollo social, de la sociedad civil organizada en asociaciones, fundaciones y organizaciones sin ánimo de lucro, así como cooperativas y mutualidades. Se centra en el caso europeo, pero también americano. Con la globalización los procesos adoptan ritmos cada vez más parecidos. Los discursos se parecen, a pesar de diferencias estructurales, culturales o históricas importantes.

En Europa se suele considerar que hay diversos modelos de asociación voluntaria, distinguiéndose por regla general entre un modelo mediterráneo (sector asociativo en general poco desarrollado a causa del gran peso histórico del estado), un modelo "renano" (Alemania, Austria, Bélgica, Holanda...: mayor profesionalización del sector asociativo con organizaciones importantes que hacen una función casi pública, dotadas de plena interlocución con el estado), el modelo anglosajón e irlandés (asociaciones voluntarias importantes, con gran aportación privada y del mundo empresarial) y el modelo escandinavo (cultura asociativa reciente basada en asociaciones orientadas a defender los intereses de los asociados, con ayudas públicas excepcionales).

En 2003 la UE poseía casi tres millones de asociaciones declaradas. En los Estados entonces asociados el Tercer Sector suponía el 4 del PIB y uno casi de cada dos miembros pertenecía a alguna entidad voluntaria. Naturalmente la ampliación de la UE ha contribuido a que exista una considerable variedad de fórmulas jurídicas, administrativas y financieras en lo que se refiere al tratamiento del Tercer Sector y al intervencionismo económico/fiscal del Estado.

Últimamente no ha faltado retórica y literatura sobre el Tercer Sector



y su papel en el desarrollo social y en la educación popular. El Tercer Sector- el que no es el Estado o Administración pública ni el sector productivo capitalista- ha estado y está de moda. Se distinguen grandes áreas del Tercer Sector: la que atañe a la economía social, la del asociacionismo socio-cultural, la del llamado Tercer Sector "social", que atiende a necesidades individuales y colectivas y favorece la cohesión social, en fin el área de las asociaciones de cooperación internacional.

Hay muchos informes comparativos sobre el impacto económico del tercer sector. Un impacto económico que se traduce en puestos de trabajo, en empleo. Así en Holanda el empleo en entidades sin ánimo de lucro supone 12.6% del empleo no agrícola, mucho más de lo que, según una fuente colombiana, representa el Tercer Sector en América Latina (con una media del 2.23 %), más o menos la proporción media del Brasil, muy lejos del 0,44 % de México, pero sin alcanzar el 3,7 % de Argentina.

Una comparación de 22 países arroja que, por este orden, educación (26.6%), salud (17.5%), las asociaciones de empresarios, profesionales y de trabajadores (15.1%), los servicios sociales (14.6%) y el desarrollo económico, social y comunitario (13.1%) son las principales áreas atendidas por el Tercer Sector.

Según algunas fuentes, en cuanto a la financiación, la aportación privada es fundamental en América Latina, representando hasta el 74%, en cambio la ayuda estatal es baja (15.5% el 19,5 % en Argentina) y más todavía el peso de las tradicionales donaciones (10.4%, casi el 15 % en Colombia).

Un movimiento social es la respuesta colectiva a una insatisfacción difusa en aspectos vitales: trabajo, empleo, desigualdades por razones de género, raza, condición social, derecho a la educación a la vivienda o a la salud. Por definición un movimiento social afecta a mucha gente, tiene sus líderes y militantes, sus órganos de expresión, sus formas organizativas en forma de instituciones (asambleas, coordinadoras...) ad hoc. Los movimientos sociales aprovechan redes sociales existentes, aprovechan las estructuras preexistentes de sociabilidad organizada y de capital social. Muchas veces los movimientos acaban



promoviendo nuevas redes e instituciones.

A veces se contraponen, no sin tintes demagógicos, los movimientos sociales a la actuación de las redes establecidas del Tercer Sector. Pero esta contraposición es artificial y hasta puede ser caricaturesca, simplista o demagógica.

No pocas redes del Tercer Sector promueven movimientos sociales, los prefiguran y pueden tener una función claramente proactiva.

Al parecer, con el Tercer Sector pasa un poco como en la cuestión de la equiparación social de géneros: la teoría está más clara que los avances sociales en lo que concierne a una implementación clara de sus objetivos con medidas decididas de discriminación positiva de parte de los poderes democráticos...cuando estos poderes son realmente democráticos y no oligárquicos disfrazados.

La ayuda sostenida (y no sólo inicial) al Tercer Sector traduce, precisamente, la calidad democrática de las administraciones y su compromiso con el desarrollo social. Porque se da la paradoja de un porcentaje altísimo (81,6 %) de organizaciones no lucrativas de interés social inicialmente promovidas desde los poderes públicos, que luego se desentienden de ellas.

Me ha preocupado desde hace años esta incierta marcha hacia la profundización democrática y educativa, marcha que ha generado un magnífico discurso oficial acerca de la excelencia de movilizar a la sociedad civil organizada en dinámicas participativas, pero en la práctica contando poco con esta sociedad civil.

La sociedad civil organizada se describe canónicamente en ocasiones como "capital social", entendido éste como la presencia de una trama o red de organizaciones horizontales que fortalece la confianza social y prepara el terreno para un gobierno más sensible y responsable hacia el bien común y la democracia **(2)**.

El capital social viene a ser el activo históricamente acumulado por una sociedad, basado en la acción organizada de sus miembros (individuos o colectivos), que crean un auténtico tejido social, lubricada por normas de cooperación y valores interiorizados de reciprocidad, solidaridad y confianza.

Conceptualizaciones como la de Putnam son muy criticables desde



distintas perspectivas. Sobre todo hay que evitar la lectura burdamente utilitarista -economicista- del "capital social": que haya redes y normas positivas para la economía de mercado no garantiza que éstas propicien la democracia.

Muchos autores han insistido en que las redes de capital social son susceptibles de valencias positivas o negativas, dado que hay redes y organizaciones proverbiales como las mafias o el no menos tristemente célebre *Ku-klux-Klan*, redes que no han ayudado precisamente a la felicidad de la sociedad.

La misma ideología que ha promovido y puesto en la palestra el tema del capital social y su papel clave en la gobernabilidad democrática -la ideología neoliberal con su carga economicista-, esta misma ideología acaba como eludiendo la visión de un mundo donde el ciudadano organizado cuente más de lo que cuenta, no ya fiscalizando sino simplemente participando de sus destinos e interviniendo en decisiones políticas, económicas y educativas de alto calado en lo que concierne al desarrollo individual y colectivo.

El concepto de "desarrollo" es relativamente reciente y hace fortuna básicamente después de la II Guerra Mundial, con el proceso de descolonización, que evidenció el expolio y el retraso económico de las ex-colonias. Se ha ido mostrando con el tiempo como un concepto aproximado o descriptivo, dotado de connotaciones varias en función de una pluralidad de convicciones, expectativas y posibilidades del grupo humano en el que se está pensando.

Es fundamental tomar precauciones frente al discurso que ve una correspondencia automática entre desarrollo económico y desarrollo social. La evolución de las políticas de desarrollo en la segunda mitad del siglo pasado es bien aleccionadora. Hasta el punto de irse imponiendo desde los años ochenta (Consenso de Washington) la ideología de la liberalización y apertura al exterior de las economías, del papel determinante del sector privado y el aminoramiento funcional del Estado, con férreas medidas macroeconómicas de "ajuste estructural". Una ideología en la que no tenían cabida los objetivos específicamente sociales.

Con relación al tema, la cuestión es múltiple. La pregunta es, en



primer lugar, si puede haber desarrollo social sin contar con las organizaciones.

La pregunta es también si las organizaciones pueden ganar en calidad democrática o están fatalmente condenadas a los tan frecuentemente descritos efectos de una burocratización irreversible.

La pregunta es como conocer, reconocer e interpretar el potencial educativo formal, no formal e informal de las organizaciones voluntarias.

La pregunta, en fin, es de qué forma (con qué estrategias educativas, formativas) se puede contribuir a gestar o generar organizaciones y redes de organizaciones democráticamente activas, es decir comprometidas en el desarrollo social y económico sostenible.

Vamos a analizar cada uno de estos extremos.

### **1.1. ¿PUEDE HABER DESARROLLO SOCIAL SIN CONTAR CON LAS ORGANIZACIONES?**

La respuesta es que no. Sin participación de las organizaciones voluntarias es impensable, no puede haber auténtico desarrollo social.

La Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Social (Copenhague; 1995) señaló la erradicación de la pobreza, la promoción del pleno empleo o el fomento de la integración social, en particular de los grupos más desfavorecidos como auténticas piedras de toque del desarrollo.

Ninguno de estos objetivos se consigue con medidas de arriba abajo. Hace falta apostar de forma decidida por la participación.

Siguiendo a Clara Murguialday y Jokin Alberdi, la participación es aquel proceso *"por el que las comunidades o diferentes sectores sociales, sobre todo marginados o excluidos, con intereses legítimos en un proyecto, programa o política de desarrollo, influyen en ellos y son implicados en la toma de decisiones y en la gestión de los recursos, siendo así actores de su propio desarrollo"*. (3)

El discurso de la participación para unos ha significado considerar a ésta como una garantía de éxito y eficiencia de los programas de desarrollo, ya que asegura que los proyectos no se vayan al traste cuando dejen de recibir ayuda externa.

En cambio, para otros la participación es una premisa o condición sine qua non del desarrollo, un fin en sí mismo, que conduce al llamado



"empoderamiento". Un *empowerment* que se traduce en la sinergia de organizaciones locales, asociaciones, cooperativas, asociaciones de jóvenes o mujeres etc., mediante las cuales la comunidad defiende sus intereses ante la administración de estado o el mundo empresarial para un desarrollo local justo y sostenible.

Es impensable que sin la colaboración de jóvenes o mujeres, en lo que atañe a unos y a otras, se logren los fines del desarrollo social, integrador por definición.

Históricamente, las mujeres han participado en muchas acciones involucrándose en organizaciones comunitarias sin haber conseguido progresos en su condición ni cambios en su posición, meras beneficiarias pasivas de asistencia o, a lo sumo, interviniendo en actividades definidas por otros.

Hace falta que puedan decidir autónomamente la forma de desarrollo social, interviniendo activamente en la identificación de problemas y necesidades, la formulación y diseño de las actividades y el seguimiento y evaluación de los mismos.

Coartan la participación de unos y otros factores como la dificultad en superar las relaciones de clientelismo y sumisión, el menosprecio hacia los conocimientos y competencias de las clases subalternas, léase pobres, la persistencia de una *"cultura organizativa formal, vertical, jerárquica e incluso autoritaria, poco permeable a la participación popular"* <sup>(4)</sup>, el enfoque economicista miope que adolece de falta de paciencia y de generosidad para invertir en recursos y tiempo.

Un enfoque economicista que, más que estimular teme la participación popular, y que tiene a mano excusas por el estilo de que hace falta una intervención rápida en casos de acción humanitaria o tras un desastre natural a gran escala, por lo que los procesos de participación estorban más que ayudan.

## **1.2. ¿PUEDEN LAS ORGANIZACIONES GANAR EN CALIDAD DEMOCRÁTICA O ESTÁN FATALMENTE CONDENADAS A LOS TAN FRECUENTEMENTE DESCRITOS EFECTOS DE BUROCRATIZACIÓN?**

El origen remoto de las asociaciones por lo menos se remonta a la alta edad media cuando en el medio rural se reconoció a las comunidades



de personas su derecho a asociarse y tener ayuntamiento propio frente a los poderes absolutos de los señores feudales y de los clérigos. Para otros las primeras asociaciones son los colegios profesionales de la época clásica en Grecia y Roma.

El derecho de asociación dio origen al poder local ciudadano. Esto es importante. En el medio urbano es bien conocido que un elemento clave de gobernabilidad, pero también de formación profesional, fueron los colegios profesionales o gremios.

Históricamente las asociaciones han actuado de contrapeso de poderes absolutos, han prefigurado lo bueno y mejor del estado liberal-burgués. Han sido portadores de ideales de fraternidad y cambio social con valencias libertarias. Han propiciado y puesto de manifiesto la creatividad e iniciativa de amplios sectores ciudadanos medios o subalternos para organizarse en múltiples campos de interés individual y colectivo.

Tras períodos dictatoriales, una vez retomado el marco democrático formal, con las libertades básicas de expresión, reunión y asociación en principio garantizadas, las sociedades sufrieron en las últimas décadas del siglo XX las transformaciones propias de la sociedad postindustrial (y del conocimiento) con los grandes retos de la llamada globalización: migraciones incontroladas de mano de obra, oleadas de población "sin papeles", multiculturalismo, presión hiper-consumista, agresión a gran escala al medio ambiente natural y cambio climático, auge del neoliberalismo y de la teoría del minimalismo estatal, repunte de la pobreza y de la marginación, abandono del Sur (lo que no se publicita no existe: la pobreza del continente africano, por ejemplo).

De hecho, en los grandes países industrializados de antiguo, pilares tradicionales y muy emblemáticos o representativos del Tercer Sector, como los sindicatos de clase, han acabado siendo instrumentos del sistema, con escasa vitalidad renovadora.

El tipo de organizaciones voluntarias del pasado tiene mucho que ver con el ascenso de la burguesía a clase dirigente y con los procesos de capacitación del movimiento obrero. Recordemos el papel determinante de las organizaciones de recreo y de apoyo mutuo,



ateneos, clubes culturales y casinos de recreo, de las organizaciones musicales, etc., como también las entidades de emigrantes y las que tenían por objeto la promoción de escuelas populares.

Recordemos el decisivo rol de las centrales sindicales, cámaras y bolsas de trabajo, etc. La función de las universidades populares en la formación de adultos. La organizaciones feministas y de promoción de la igualdad de género desde ya el siglo XIX.

En la medida en que fueron asimiladas por el estado y pasaron a cumplir una función para-estatal, algunas de estas redes tradicionales potentes (como los gremios sindicales) se fueron burocratizando y perdiendo legitimidad democrática.

La nueva generación de entidades del Tercer Sector ha intentado evitar su burocratización y diversos tipos de efectos perversos con medidas correctivas de transparencia e independencia con respecto al poder económico y político. Nadie puede ignorar el trabajo realizado desde este tipo de grandes organizaciones. Naturalmente su actuación y posicionamientos no han dejado de ser polémicos en no pocos casos, ya que independencia no quiere decir necesariamente neutralidad.

Todo el mundo sabe de la acción de organizaciones como *Amnistía Internacional*, *Greenpeace*, *Medicus Mundi*, etc. o de iniciativas de lobbies (desde 1990) como EUROSTEP (*European Solidarity Towards Equal Participation of People*), integrada por múltiples grandes ONG de desarrollo europeas, con la finalidad de implementar la eficacia de las ONG adheridas para conseguir políticas europeas erradicar la pobreza y promover el desarrollo social, con acuerdos comerciales justos y a base de promover servicios sociales básicos y planes de desarrollo social y por la cancelación de la deuda externa.

El EUROSTEP apoya políticas y programas de la UE para la igualdad de género, los derechos humanos y la sostenibilidad medioambiental, y se muestra decidido a la reforma de la Política Agrícola Común para los objetivos de desarrollo del Sur y se muestra partidario de la transparencia en las decisiones y acciones de la UE, así como la participación de la sociedad civil, en línea con lo decidido en muchos conferencias internacionales de desarrollo.

Está WIDE (*Women in Development Europe*), con trece federaciones



agrupando a 1.300 organizaciones de mujeres para fortalecer la conciencia pública respecto al desarrollo entre las mujeres del Sur y ejerciendo de lobby ante las administraciones europeas e internacionales para el desarrollo en los países del Sur en especial en las políticas de género y de apoyo a las mujeres del Sur, tanto si residen en el Sur o en el Norte <sup>(5)</sup> .

Está bien documentada la acción de redes del Tercer Sector en amplias áreas del mundo, el área mediterránea o el espacio latinoamericano. Sin económicos totalmente definidos, la *Corporación Colombiana de ONG*, CCONG, llegaba en 2005 a doscientas mil familias beneficiadas. Y concretamente en 2006 un grupo de 34 organizaciones afiliadas a la Federación Antioqueña de ONG, miembro activo de la CCONG, reveló en sus cuentas públicas que su aporte al desarrollo social de la región antioqueña superó en todo 2005 los noventa y cinco mil millones de pesos <sup>(6)</sup> .

Como se ve, en el campo del desarrollo se establecen muchas redes de ONG, plataformas en principio horizontales y democráticas de objetivos compartidos y una adecuada comunicación interna, con el objeto de reforzar la capacidad de acción de las organizaciones que las componen, y aptas para ejercer presión e influencia en las políticas, sobre todo en las gubernamentales.

Como en el caso de las organizaciones y redes de organizaciones (o federaciones)) del pasado, la burocratización y corrupción acechan, por lo que hay que tomar medidas siempre renovadas para una gestión y control democrático de estas redes, donde se combinen autonomía y coordinación hasta lograr una organización estable y flexible que permita dinámicas y procesos internos no exentos de conflictos.

Esto que damos en llamar "organización estable" pasa por la acción de los órganos directivos, de las asambleas de miembros, la creación de órganos consultivos, instrumentos de comunicación interna y externa como boletines o el recurso a internet, talleres de debate y de información, cursos de formación, etc. <sup>(7)</sup>

Pero todas estas instancias están al servicio de los fines de la organización y no de la organización en sí. Deben favorecer el debate



crítico y la capacidad auto-correctiva, que evitan precisamente la burocratización y otros efectos perversos, como la corrupción política y cívica, cáncer social de nuestros días.

### **1.3. ¿CÓMO CONOCER, RECONOCER E INTERPRETAR EL POTENCIAL EDUCATIVO FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL DE LAS ORGANIZACIONES VOLUNTARIAS?**

Se dispone de criterios para calibrar la fuerza y los efectos de la sociedad civil organizada. Criterios que van desde la consecución de una mayor articulación, cohesión o integración social hasta el logro de una creciente tensión cívica democrática, pasando por un aumento del capital humano, educación y salud y, obviamente, el fortalecimiento del capital social.

Más precisamente he estado trabajando en identificar ítems concretos de excelencia de las entidades de la sociedad civil, que responden muchas veces a planteamientos de fondo más que a propósitos concretos de los grupos **(8)**.

Es absurdo dar a las mediciones cuantitativas un peso que no tienen. Eso sí tienen un valor indicativo. Hay múltiples indicadores de la calidad e intensidad del capital social de una comunidad, de una nación.

En particular un Tercer Sector sano y rico genera efectos educacionales, no por difusos menos importantes.

A veces la sociedad civil organizada se moviliza directamente a efectos educativos. Históricamente, las universidades populares y los ateneos obreros de los siglos XIX y primeras décadas del siglo XX tuvieron un efecto directo en la generación de capital humano y educación profesional y de adultos en la clase obrera. Más tarde, estudios sociológicos sobre campañas de intervención educativa han corroborado empíricamente los efectos muy benéficos de la movilización educativa de la sociedad civil. Así, estudios en los años ochenta y noventa en el norte de Portugal fueron pioneros en mostrar cómo las entidades voluntarias ayudaban a alfabetizar a la población rural **(9)**.

Es necesario discriminar e interpretar el potencial educativo formal, no formal e informal de las organizaciones voluntarias.



Mediante el análisis histórico, y sin excluir de entrada ningún sector de la sociedad civil organizada, se puede construir un modelo operativo de los efectos educacionales de las redes de capital social. Seguramente no es del todo exacto, como cierto discurso sostiene, que las organizaciones del Tercer Sector se rijan siempre por valores compartidos desde *"una lógica particular de acción, distinta a las del sector público o el privado y su actividad est(é) motivada por la solidaridad social y la cooperación y no (tenga) intenciones de lucro"*, abocada como deba estar al *"fortalecimiento de la sociedad civil"* **(10)**. Si así fuera las organizaciones festeras, lúdico-culturales o folklóricas no tendrían cabida en esta visión, siendo como son básicas a efectos educativos, aun cuando no partan de una intencionalidad o voluntad educativa declarada.

#### **1.4. ¿DE QUÉ FORMA (CON QUÉ ESTRATEGIAS EDUCATIVAS, FORMATIVAS) SE PUEDE CONTRIBUIR A GESTAR ORGANIZACIONES Y REDES DE ORGANIZACIONES DEMOCRÁTICAMENTE ACTIVAS, ES DECIR, COMPROMETIDAS EN EL DESARROLLO CULTURAL, SOCIAL Y ECONÓMICO SOSTENIBLE?**

Sorprende la poca investigación y escasa praxis educativa en cuanto a la dinamización del Tercer Sector y a su empoderamiento. Se puede apreciar en general el abismo existente entre lo que podría ser y lo que es en este campo. La mirada histórica nos sirve para ver retrospectivamente lo que ha sido de los movimientos voluntarios organizados en otros momentos de la historia de las sociedades. Así, se puede analizar lo que las organizaciones voluntarias han supuesto para el desarrollo social y personal en otras coyunturas históricas. La francmasonería, por ejemplo, siempre a la greña con la idea de un estado confesional.

En los últimos tiempos la educación para el Tercer Sector se ha traducido en cursos para dirigentes y gestores de las asociaciones, por un lado, y cursos para voluntarios, cooperantes, militantes, socios activos, por el otro.

Estos cursos pueden dirigirse al personal de las entidades o ser de orientación general, es decir dirigidos a todo tipo de público.



También pueden tener como destinatarios a gentes de la administración o de las empresas con ánimo de lucro. Se trata también aquí de cursos "generales" o de base.

Cuando decimos cursos generales o de base nos estamos refiriendo a algún tipo de estudios de postgrado donde se estudien todos los aspectos importantes que tienen que ver con el desarrollo exitoso del sector voluntario no-lucrativo, aspectos jurídicos, políticos, antropológicos, psicosociales, etc.

No es difícil ver cómo, en la práctica, se ha favorecido una práctica parcial, más guiada, una vez más, por criterios pragmático-economicistas que por criterios humanístico-críticos. Seguramente es más importante educar a muchos y muchas que a unos pocos, es decir a una élite gerencial. Y, sin embargo, hay sobre todo seguramente una oferta orientada precisamente a esto y poco más.

El ejemplo de la "Especialización superior en construcción de capital social y Gerencia de ONGs" (300 horas, 30 créditos, curso a distancia!) de la boliviana Universidad Andina Simón Bolívar, cuyo objetivo es "proporcionar formación para una gerencia efectiva y profesional en la dirección y liderazgo en ONGs". El curso se propone nada menos que enseñar a *"medir el capital social e interpretar la dinámica de su movimiento"* y ayudar a construir capital social, entendiendo y sabiendo aplicar (sic) *"los principales enfoques, métodos y herramientas que son necesarios para un manejo gerencial efectivo y eficiente de las ONGs"*... También reflexiona el curso sobre *"los valores sociales y la ética como elemento del capital social"*, pero sobre todo insiste en temas de gerencia estratégica, obtención de fondos, relación con los donantes, *"el gerenciamiento estratégico de la institución, el manejo financiero y contable, también los procesos de selección, capacitación y motivación del personal, el manejo del stress, la transformación y renovación organizacional y finalmente la generación de ideas de proyectos exitosos"* (11) .

Va dirigido a personal técnico y gerentes de ONGs, *"vinculado a la construcción de institucionalidad democrática y desarrollo local"* y a profesionales con la intención de *"ubicarse o ascender a puestos gerenciales en instituciones públicas y de la sociedad civil"*... (12) . El



total de matrícula del curso son mil dólares.

Frente a este modelo de formación asociativa elitista, calvinista, capitalista se impone un modelo basado en la formación integral y dirigido transversalmente a todo el personal que trabaja en, con y para las ONGs.

Muchas asociaciones, fundaciones, ONGs o cooperativas transmiten y difunden valores de participación, solidaridad o cooperación. Aseguran la correcta integración y vertebración comunitaria y, en este sentido, son imprescindibles. Juegan un rol o papel de animación sociocultural. Sin embargo, en no pocos casos no hay suficiente reconocimiento a su cometido cultural, educativo, etc. desde las instituciones públicas.

Pensemos que valores, conocimientos y habilidades enseñados desde las asociaciones se aprenden en poca medida o simplemente NO se aprenden en otras partes.

Desde instancias académicas o de poder muchas veces se pasa por alto este hecho y los efectos benéficos de la trama voluntaria quedan como invisibles. Insisto en este punto.

Por esto importa que las redes y federaciones hagan oír su voz y reivindiquen su acción con autoestima, trabajando la singularidad de los proyectos respectivos, fortaleciéndolos, publicitándolos y adaptándolos a las necesidades y circunstancias de la población con la que se trabaja.

Las redes de la sociedad civil organizada deben ambicionar convertirse en referentes de cambio social, proponiendo y exigiendo, si procede.

Sus miembros y ellas mismas deben de saber que hay derechos a reclamar, pero que su cometido va más allá de la reclamación (a la administración) de estos derechos. Su cometido implica la conciencia de deberes a satisfacer y de proyectos ambiciosos a realizar.

Eso sí, oficialmente son tenidas en cuenta, en especial aquellas redes con poder político local o general y poder de convocatoria, organizaciones de vecinos o de mujeres.

Como se ha dicho antes, el discurso de la participación ciudadana está desde hace dos décadas en boca de todas las administraciones.

Se escribe y habla montones, se montan atractivas páginas web sobre generar ciudadanía, educar en valores sociales, favorecer la



tolerancia, la convivencia y el respeto intercultural, implementar pautas solidarias, luchar contra la exclusión y la pobreza, haciendo participar a los ciudadanos a través de sus plataformas y dando a las asociaciones un papel de responsabilidad en la gestión del espacio público.

Se ha hablado tanto de ello, mas las palabras se las ha llevado tantas veces el viento... En teoría hay consenso en la necesidad de incrementar el capital social del país, de potenciar el papel del voluntariado y la implicación de los voluntarios en las asociaciones. Pero, las entidades del Tercer Sector denuncian que las instituciones públicas no ven a las asociaciones como agentes integradores, no confían en ellas cuando se trata de poner en sintonía al movimiento asociativo con la dinámica social y abrir al Tercer Sector con sus recursos a las necesidades de los jóvenes y de la comunidad en general. La desconfianza o recelo proviene a veces simplemente del hecho de que en ellas predomina la gente joven.

¿Es necesariamente cierto este contundente dictamen? ¿Es realmente que existe una resistencia institucional al fortalecimiento asociativo y al "empowerment" del Tercer Sector?

Cuanto más transparentes y participativas son las administraciones públicas (nacional, regional, local), más robustas son las redes asociativas, y viceversa. Cuanto más burocrática, oligárquica o corrupta deviene una administración, más clientelares y poco operativas resultan las redes asociativas y del Tercer Sector en general.

Muchísimos estudios indican que las asociaciones vivas vertebran la comunidad y el territorio.

Están condenadas a entenderse y colaborar entre ellas. Permiten la progresiva integración de sus habitantes, tienden puentes contra la exclusión social y la pobreza, cohesionan a la sociedad en suma.

Hasta favorecen la construcción de un sentido de identidad, abierto al diálogo intercultural. Pueden ser lugar privilegiado de convivencia inter-generacional.

Es clave la autoestima asociativa, sobre la base de la participación en un proyecto de barrio, municipio y país. Así es como el mundo



asociativo, el Tercer Sector, es un agente educativo de primer orden. La base de la autoestima reside en el hecho de que el Tercer Sector realiza una labor de dinamización comunitaria, fomentando valores como integración social e inclusión, y por ahí del patriotismo bien entendido (el amor a la lengua, tradiciones, folklore, etc., del territorio) y por la idea de "*ubi bene ibi patria*", la tolerancia y el respeto al diferente y necesitado, el civismo, la solidaridad o el trabajo en red.

Las asociaciones con vocación pedagógica/cultural consideran vital el sacar partido de la relación con las familias. Implicar en sus actividades mediante vectores de sinergia al mundo educativo, escolar y universitario. Hacer regular y fluida la relación con los medios informativos, por lo que con frecuencia expresan que les falta conocimiento y *savoir faire* acerca de cómo trabajar la comunicación y con empresas o administraciones.

En este sentido la formación asociativa sigue siendo una asignatura pendiente, una tarea fundamental por hacer y dónde avanzar. Muchas veces, como ya se señaló, esta formación asociativa es superficial y parcial. Una formación integral es aparentemente cara (no da réditos a corto plazo) ni da votos automáticamente.

Un avance en la formación asociativa implica convencimiento o consenso de red. Está reñido con la inercia y con las rutinas y vicios presentes en el Tercer Sector. Implica hasta un cambio de mentalidad individual y de grupo.

Los entes asociativos consideran prioritaria una formación de cuadros dirigentes y gestores, pero también de militantes y voluntarios, con el objeto de lograr una correcta gestión de recursos humanos en las asociaciones, aprovechando los conocimientos o habilidades, las competencias de sus miembros y colaboradores.

Ara bien, así como hay consenso en el hecho de fomentar planes de formación, no está tan bien dibujada la forma concreta de llevar a cabo o a efecto este designio: ¿en qué lugares, con qué metodología y qué modelos tiene que seguir dicha "*formación asociativa*"?

No hay que confundir la formación asociativa de la que estamos hablando con la formación/educación difundida a veces por las grandes



organizaciones voluntarias y ONGs del Tercer Sector, que para sus proyectos sólidos de larga duración, ambiciosos, necesitan mucho personaje sensible, preparado, cualificado. Pero es básico aprovechar esta experiencia formativa acumulada en las grandes organizaciones y sacar partido de ella para un plan amplio de diseño curricular de la formación para el tercer sector.

Mediante la formación asociativa hay que sentar las bases conceptuales y humanas para promover formas de intervención colectiva en que sus participantes "participen" realmente y críticamente y se sientan importantes, no meros instrumentos o peones. La formación asociativa busca formar a agentes individuales con capacidad de comunicar y entidades que sepan comunicar.

Naturalmente la administración, el sector público, debe apoyar y avalar los planes y proyectos de formación asociativa, por las razones expuestas más arriba.

Unos planes formativos que habrá que resolver de forma flexible a nivel de las organizaciones de segundo o tercer grado (federaciones de federaciones), luchando, si cabe, contra la cultura mercantilista de los índices de audiencia y contra la idea de la rentabilidad política y económica a corto plazo, sensibilizando y haciendo pedagogía para atraer al sector académico y a las administraciones, a la prensa y demás mass media, potenciando la comunicación digital, ejerciendo presión de lobby para disponer de espacios estables en los medios de comunicación, no sólo locales, objetivo más fácil de alcanzar dado el enraizamiento fundamente local y territorial de las entidades.

Todos los agentes implicados en los trabajos del Tercer Sector debieran tener la posibilidad de una formación seria. La formación de técnicos de animación comunitaria y la aplicación de técnicas de participación forman hoy en día parte del discurso y la práctica de la gobernabilidad democrática. Cada vez hay más personal trabajando en cuestiones de ingeniería social, trabajadores sociales, animadores culturales o técnicos de desarrollo comunitario...

Pero en la práctica, no fácil la sinergia entre el mundo asociativo y las administraciones (a las que, en última instancia, deben rendir cuenta los técnicos comunitarios), en parte a causa de problemas de



mentalidad y actitud, y también por problemas de (falta de) formación previa.

Una formación que, por lo que vemos, no tiene como destinatarios únicamente a las entidades sin afán de lucro y sus agentes individuales, sino también tiene como destinatarios o "grupos diana" a los ciudadanos en general y a los servidores de la administración, en particular a los técnicos y funcionarios que trabajan en contacto y para el mundo asociativo.

Resulta como muy increíble y chocante que todavía hoy existan responsables de cultura y desarrollo local en las administraciones que desprecien -o lo que viene a ser lo mismo ignoren- el papel vertebrador de las asociaciones que trabajan en la comunidad en ámbitos específicos como cultura, ocio creativo, deporte, educación o sanidad, como pueden ser las asociaciones de cultura popular o las asociaciones de grupos de origen (emigrantes).

En último término, la pregunta clave es: ¿cómo mejorar la acción irremplazable de las entidades del Tercer Sector en la sociedad y cómo fortalecer sus relaciones de complementariedad con las administraciones locales, regionales, nacionales?

## **2. DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN A LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO CON CONOCIMIENTO DE MUJER: NUEVAS ESTRATEGIAS FORMATIVAS PARA LA FP (13)**

*Raquel Mariño Fernández*

*Eva M<sup>a</sup> Barreira Cerqueiras*

*Universidad de Santiago de Compostela*

*Dpto. Didáctica y Organización Escolar*

*Grupo GEFIL*

### **2.1. DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN A LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO**

Los cambios producidos por la llegada de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), generaron nuevas formas de organización de la formación, del trabajo, de los procesos de producción y de las empresas en general. Estas nuevas formas de organización promovieron el cambio de una sociedad industrial a una



*sociedad de la información (SI). La nueva sociedad de la información emerge como contraposición a la tradicional forma de organización material basada en la industria y la producción de mercancías. La clave de esta nueva vida material será la información y el conocimiento como promotores del progreso social y económico. La SI, en su concepción, ofrece una amplia variedad de contenidos y posibilidades para la educación y el intercambio entre gente de todo el mundo, y casi siempre es vista como un acertado remedio para subsanar las grandes carencias que presentaba la sociedad industrial. Con frecuencia los autores que más defienden el uso de Internet, ofrecen unas visiones demasiado optimistas sobre sus capacidades igualitarias y liberadoras, tal es el caso de Gates y Negroponte, (1995). Hoy día Internet no resuelve las grandes desigualdades persistentes en nuestra sociedad, ya que en muchas ocasiones las reproduce. Mientras las organizaciones siguen incrementando el acceso de sus empleados, clientes y ciudadanos a la *red de redes*, para gran parte del colectivo femenino activo ésta les sigue siendo ajena o ineficaz. Así, en palabras de Ortiz Chaparro (1995:114), *las sociedades de la información se caracterizan por basarse en el conocimiento y en los esfuerzos por convertir la información en conocimiento. Cuanto mayor es la cantidad de información generada por una sociedad, mayor es la necesidad de convertirla en conocimiento.**

En la actualidad, la información puede obtenerse de manera prácticamente instantánea y, muchas veces, a partir de la misma fuente que la produce, sin distinción de lugar. Por lo tanto podemos decir que tenemos grandes potenciales para transformar la abundante información en conocimientos profesionalizadores. Dichos conocimientos son los que nos van a permitir mejorar y desarrollar nuevas tareas profesionales, así como eliminar las barreras y desigualdades que todavía persisten en el actual sistema organizacional hacia las mujeres. La SI demanda pues, sujetos altamente cualificados y formados, sin distinción de sexo, raza, clase o edad. Entre los principales beneficios de las tecnologías aplicadas al aprendizaje figuran la facilidad de acceso, la flexibilidad, la pedagogía



centrada en el alumnado y las mejores oportunidades de colaboración (Estebaranz y Mingorance, 2005). Por lo tanto nuestros esfuerzos para gestionar el conocimiento *con conocimiento de mujer* deben ir dirigidos hacia dos aspectos clave:

- Mejorar la educación y la formación: Constituye un objetivo prioritario para fomentar las transformaciones necesarias en los sistemas educativos y de formación, ya que permitirán hacer desaparecer las barreras y desigualdades que separan las distintas formas de acceso al mundo formativo y laboral. Por ejemplo, el *e-learning*, definido como el aprendizaje potenciado por el uso de Internet, o las nuevas tecnologías multimedia, debe ser un recurso formativo y de inserción al alcance de todas las personas y no un recurso exclusivo de un sector de la población.
- Nuevas competencias para la sociedad de la información: Es necesario que los trabajadores/as adquieran las nuevas competencias necesarias para adaptarse a un contexto laboral y vital en constante evolución. Las acciones en este ámbito deben ir dirigidas desde la promoción de las competencias relacionadas con las tecnologías, hasta las medidas destinadas a suprimir los obstáculos que impiden la libre circulación de los trabajadores/as en el mercado actual, entre otras medidas.

Nuestra actual sociedad tiene el reto de integrarse en un proceso de cambio que debe ir avanzando hacia la construcción de una Sociedad del Conocimiento más equilibrada. Este proceso debe estar impulsado principalmente por el desarrollo de nuevas tendencias en la generación, difusión y utilización del conocimiento, así como contemplar en su dinamismo la revisión y adecuación de muchas de las empresas y organizaciones sociales vigentes en nuestras comunidades o la creación de otras nuevas con capacidad para asumir y orientar dicho cambio hacia la igualdad. Es decir, lograr que nuestra sociedad se convierta en una verdadera *Sociedad del Conocimiento* con capacidad para generar, apropiar y utilizar el conocimiento para atender las necesidades de su desarrollo y así construir su propio futuro en femenino. La creación y transferencia del conocimiento se



convierte así en la herramienta fundamental de la sociedad para su propio beneficio.

Las comunidades, empresas y organizaciones avanzan gracias a la difusión, asimilación, aplicación y sistematización de los conocimientos que van generando o extrayendo de otros entornos. El proceso de aprendizaje se potencia en común, a través de redes, empresas, gremios, comunicación inter e intrainstitucional, entre comunidades y países. Una sociedad de aprendizaje significa, pues, una nación y unos agentes económicos más competitivos e innovadores, lo que eleva la calidad de vida a todos los niveles (Enguita, M. 2005). No debemos olvidar que la tecnología en sí no es un recurso que garantice la transferencia de conocimiento, sino más bien un recurso que facilita que éste llegue a todos los espacios en menor tiempo. Podemos decir, pues, que la verdadera sociedad del conocimiento que perseguimos debe ser aquella que permita:

- Hacer del conocimiento en factor crítico para un desarrollo productivo y social más equitativo.
- Fortalecer los procesos de aprendizaje como medio para asegurar la asimilación social del conocimiento y su transformación en resultados más eficaces, tales como acabar con las desigualdades por razón de género.

## **2.2. LA MUJER EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: GESTIONANDO EL CONOCIMIENTO EN FEMENINO**

Con la incorporación de la mujer al mundo de trabajo se incrementó notablemente el número de trabajadores/as aspirantes a un mismo puesto de trabajo, lo que a su vez condicionó y exigió una constante actualización y ampliación de la formación permanente. La *sociedad del conocimiento* ante la que nos encontramos, se caracteriza por estar diversificada, cultural y laboralmente, y ser el espacio donde coexisten diferentes sistemas de valores en cuanto a las relaciones que se deben mantener entre el trabajo, la vida familiar y el tiempo libre. Ante esta diversidad, las empresas precisan una gestión de las mismas más eficaz y acorde con una realidad en constante cambio y



evolución a todos los niveles (Estebaranz A. y Mingorance P. 2005).

Sin embargo, tener en cuenta estos cambios no es suficiente para entender esta nueva realidad laboral desde una perspectiva de futuro, se hace necesario realizar un análisis más profundo de la relación existente entre capital humano y trabajo desde diferentes planos. Desde el plano del *empleo* (14) , nos encontramos con múltiples formas de relación entre trabajador/a y empresario/a y se tiende a garantizar empleos de calidad y estables, así como a promover nuevas oportunidades de empleabilidad, mejoras de las condiciones de trabajo y/o de los propios contratos laborales. Otro plano lo apreciamos en lo referido a la *ocupación* (15) , donde se han producido importantes cambios en estas últimas décadas, que deberían continuar e incluso nos atrevemos a pronosticar que lo harán de cara a una mejora más productiva. Hoy en día muchas ocupaciones han desaparecido en servicio de la creación o transformación de otras, abarcando nuevos ámbitos laborales a partir de la combinación de varias profesiones. En cuanto al plano de los *contenidos del trabajo*, surge la necesidad de definir nuevos puestos de trabajo (16) más acordes a la diversidad de trabajadores existente en el mercado laboral, que partan del análisis de los valores y motivaciones, tanto sociales como personales de los mismos. En dicho análisis será necesario tener en cuenta el potencial motivador del puesto y las competencias adecuadas que le van a permitir a un sujeto, adaptarse funcionalmente a los nuevos roles y demandas cada vez más cambiantes y más innovadores en el actual mercado laboral. En definitiva, se pretende buscar unos *criterios de calidad* comunes a todos los puestos de trabajo y ocupaciones, de cara a la consecución de una igualdad de oportunidades laborales sin ningún tipo de discriminación.

En el plano de la *actividad laboral y el desempeño del rol laboral*, al trabajador se le exigen nuevas competencias, nuevas actitudes y una preparación más acorde con la nueva realidad o tendencia laboral. Consecuentemente, el ejercicio de los roles también ha cambiado y requiere que las personas adquieran más compromiso y dedicación con las organizaciones, así como más responsabilidades, iniciativa y capacidades de innovación en los diferentes contenidos del puesto de



trabajo (Rial A., 2005). Un último plano que merece especial atención para nuestra investigación, es el referente a *las dimensiones de género*. La situación de la mujer en el mercado de trabajo ha evolucionado de diferentes formas a lo largo de la historia con un único fin: *alcanzar su reconocimiento profesional en un mundo laboral dominado por hombres y desigualdades de género* **(17)** .

Por consiguiente, a la hora de analizar las mejoras que supuso para la mujer el condicionamiento que ejerció el plano de las dimensiones de género sobre el plano laboral, debemos revisar las aportaciones que nos ofrecen las investigaciones centradas en la evolución y desarrollo de la organización del mundo productivo, que defienden que la industrialización del trabajo supuso un factor determinante en el cambio de sociedades predominantemente agrícolas a sociedades industrializadas. Este cambio supuso un aumento masivo de la inclusión **(18)** de la mujer en la distribución del trabajo según el género y propició que sus condiciones laborales comenzasen a regularse a nivel privado y al amparo de bases legales. No obstante, el asentamiento de dicho modelo social de distribución del trabajo según el género, indujo una situación de confinamiento de la mujer al trabajo doméstico, permaneciendo ajenas al mercado productivo. A pesar de todo, la mujer se mantuvo en algunas ramas industriales como la textil o la alimenticia, desempeñando puestos poco cualificados y/o con bajos niveles productivos. En cuanto a la construcción jurídica del *Derecho del Trabajo* para todos los países europeos, éste se configura en base al modelo de empleo masculino. Por lo tanto, este derecho tuvo un claro sesgo de género ya que el eje central del contrato de trabajo lo determinaba la figura de un trabajador masculino, del sector industrial, a tiempo completo y con cargas económicas familiares. La extensión de dicho adoctrinamiento al sector femenino, fue lo que generó un posterior reconocimiento de la igualdad formal entre hombres y mujeres, más que la consideración real de las peculiaridades propias de unos y otros, a la hora de llevar a cabo una división social del trabajo (Otero, JM. 1977). Desde esta perspectiva igualitarista, las mujeres fueron incorporándose a un mundo laboral fuertemente masculinizado, sin dejar de ocupar un segundo lugar en



los derechos sociales y organización cotidiana del trabajo, ya que sus salarios eran considerados como un suplemento a los del cabeza de familia.

Sus nuevas oportunidades laborales van a surgir en los servicios públicos de educación y sanidad. Al principio estas oportunidades aparecen en los niveles primarios, de carácter más maternal, posteriormente en los secundarios, donde ocuparon puestos subordinados de apoyo a actividades profesionales jerarquizadas y masculinas, y finalmente en los puestos de categorías profesionales bajas, relacionados con tareas administrativas del ámbito público y privado **(19)** . Pero el gran paso de la incorporación de la mujer a niveles profesionales más cualificados, se presenta a partir del creciente acceso de ésta a niveles secundarios y superiores de educación formal. Este momento fue clave para la mujer porque les permitió dotarse de una mayor capacitación y diversificación de posibilidades, para insertarse en un mercado de trabajo que se expandía hacia los restantes países europeos. Como resultado de dichos cambios y de las diferentes transformaciones productivas y tecnológicas que se vinieron produciendo en las últimas décadas, nacen una serie de políticas de ordenamiento laboral que permitieron regular la situación de la mujer ante el incremento y diversificación de oportunidades laborales en el sector de servicios, tanto a nivel público como privado. Pese a este nuevo panorama legislativo persiste una realidad donde la mujer sigue soportando en solitario la responsabilidad reproductiva de la sociedad, la cual debe compaginar con su jornada laboral. Esta situación se ha mejorado gracias a la expansión y el desarrollo de servicios sociales públicos en los que apoyarse y a la aparición de algunas disposiciones legales **(20)** , que corrigen aquellas barreras que dificultan su inserción o desarrollo profesional.

Actualmente nos encontramos con nuevas formas de organización del trabajo, así como con una gran diversidad de modelos productivos o tendencias que coexisten, destacando la variedad de relaciones contractuales de trabajo, el recurso al trabajo autónomo, la subcontratación y la externalización de la mano de obra, entre otras



novedades. Por ello, el Estado Profesional tiene la obligación de integrar todas las posibles exigencias de igualdad entre hombres y mujeres, de ofrecer una buena formación continua en igualdad de oportunidades, de garantizar que todos los sujetos puedan participar por igual en tareas de interés general o gozar de la libertad profesional, entre otras medidas. Debe, en definitiva, garantizar el reconocimiento de las diferentes formas de ejercer un trabajo, coordinando su diversidad con la continuidad de una vida laboral. (Peiró, J. M. y Silla I., 2003).

Desde la '*sociedad red*' se nos representa ese nuevo contexto que nos va a facilitar la formulación y desarrollo de estrategias alternativas para el empleo equitativo, para la igualdad de oportunidades y para una lucha más constante y eficaz contra la segregación horizontal y vertical en función del género. En palabras de Castells M. (1997: 154) **(21)** , *la sociedad red es el resultado de tres procesos interdependientes que se gestaron a partir de los años setenta: la revolución de la tecnología de la información; la crisis económica tanto del capitalismo como del estatismo y sus reestructuraciones subsiguientes; el florecimiento de movimientos sociales y culturales, como el antiautoritarismo, la defensa de los derechos humanos, el feminismo y el ecologismo. La interacción de todos estos procesos y las reacciones que desencadenaron, crearon una nueva estructura social dominante, conocida como la sociedad red; surge así una nueva economía, la economía informacional y global; y una nueva cultura, la cultura de la virtualidad real. La lógica inserta en esta economía, esta sociedad y esta cultura, subyace en la acción social y las instituciones de un mundo interdependiente (...)*. Este autor nos comenta en su obra que gracias a la *era de la información* todo lo que nos rodea ha cambiado a una gran velocidad. Como consecuencia de estos cambios tan rápidos, surgió una nueva sociedad con una nueva cultura, estructuras y relaciones de producción, de poder y de organización, que generaron una gran transformación en las formas sociales de distribuir el espacio, el tiempo, el ocio, la familia y las experiencias personales y laborales. Para Castells (1997), los aspectos que definen de la *sociedad de la información* son:



## Producción

- En el nuevo sistema de producción, el trabajo se diferencia en función de las características de los trabajadores. Es decir, quien posee educación y está en un entorno organizativo adecuado puede, en principio, readaptarse a los constantes cambios que se producen en las tareas dentro del proceso de producción ('trabajadores autoprogramables'). Por el contrario, el 'trabajador tipo' pasa a desempeñar una única tarea, al no ser poseedor de la capacidad de readaptación, pudiendo ser fácilmente reemplazado. El trabajador no posee una amplia capacidad para la incorporación de información y conocimiento más allá de la capacidad de recibir y ejecutar meras señales.

## Exclusión

- El nuevo sistema se caracteriza por una tendencia a aumentar la desigualdad, la polarización y la exclusión social. Es decir, la nueva diferenciación entre el trabajo autoprogramable y el genérico, la nueva individualización de la actividad laboral, la desaparición gradual del Estado del Bienestar y la desvinculación de los individuos de la dinámica del capitalismo informacional, hacen que el sujeto corra el riesgo de ser desplazado del puesto laboral por un sujeto supercualificado y muy polivalente o, en el peor de los casos, por una máquina especializada en una tarea.

## Comunicación y poder

- Las batallas culturales son las batallas de poder en la era de la información. Son batallas que se libran sobre todo en y por los medios de comunicación, pero éstos no son los que ostentan el poder. El poder, entendido éste como la capacidad de imponer una conducta, radica en las redes de intercambio de información y manipulación de los símbolos que relacionan los actores sociales con las instituciones y los movimientos culturales, a través de iconos y de representantes intelectuales.

## Experiencia

- La transformación de las relaciones sociales y de experiencia giran, principalmente, en torno a la crisis del patriarcado. Hoy en día, avanzamos lentamente adaptándonos a nuevas formas y roles de sociabilidad, en lugar de seguir modelos de conducta ya obsoletos.

## **2.3. IMPLICACIONES DEL ACCESO A LAS TIC POR PARTE DEL COLECTIVO FEMENINO**

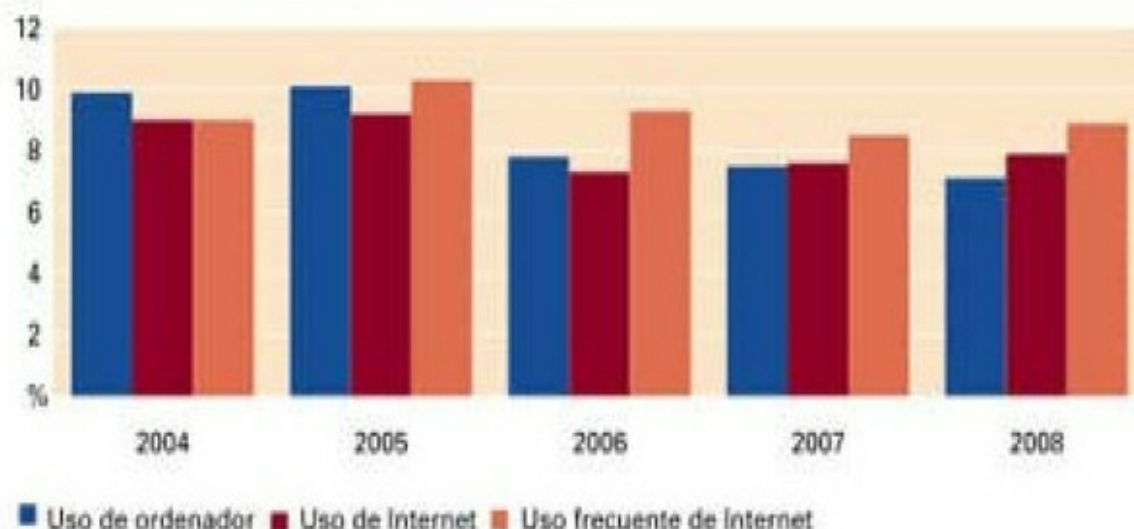
Los procesos y funciones socio-laborales se organizan en redes que constituyen la nueva morfología social, donde la información y el conocimiento se convierten en poder. Es evidente que el acceso a la información proporciona nuevas oportunidades para el desarrollo de las personas, los grupos y las organizaciones. Por lo tanto, la desigualdad en el acceso a la información y al conocimiento acentúa



los desequilibrios sociales y económicos entre los territorios. Este fenómeno de exclusión social se conoce como *brecha digital* o *división digital* y hace referencia a las diferencias de acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). A medida que se va reduciendo esta *brecha de género* en el acceso a Internet, se va fortaleciendo y abriendo cada vez más una *segunda brecha digital*" (22) , que refleja los diferentes usos y habilidades que tienen hombres y mujeres respecto a las TIC. Una vez más esta segunda brecha digital afecta mayoritariamente a las mujeres, lo que genera otra nueva barrera para su plena incorporación a la actual *Sociedad de la Información y del conocimiento*. Esta segunda brecha es muy compleja porque la generan y mantienen barreras culturales e institucionales muy difíciles de erradicar: estereotipos de género que mantienen excluidas a las mujeres de los campos de investigación y estudios técnicos; dificultades en el acceso de las mujeres a empleos con altos contenidos científicos y tecnológicos; programas educativos y de ocio que refuerzan estereotipos sexistas en los textos, en el deporte, cine, videojuegos, etc. Todas estas barreras conforman un círculo vicioso de discriminación que aleja a las mujeres del uso de las TIC.

En cuanto a las mujeres que sí hacen uso de las TIC, debemos decir que la gran mayoría las emplea por motivos profesionales y en entornos laborales, quedando en un segundo plano el uso que hacen de las mismas a nivel personal o de ocio. Hombres y mujeres reflejan, pues, una posición diferente en la relación que ambos mantienen con las nuevas tecnologías. Según la Encuesta sobre *Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los Hogares* (2008) elaborada por el Instituto Nacional de Estadística, y recogido en el informe *Mujeres y Hombres en España 2009*, la brecha digital de género (diferencia en puntos porcentuales entre sexos respecto a los principales indicadores de uso de TIC) se reduce en el uso del ordenador. Sin embargo, aumenta en el acceso a Internet y en la frecuencia de uso (gráfico 1).

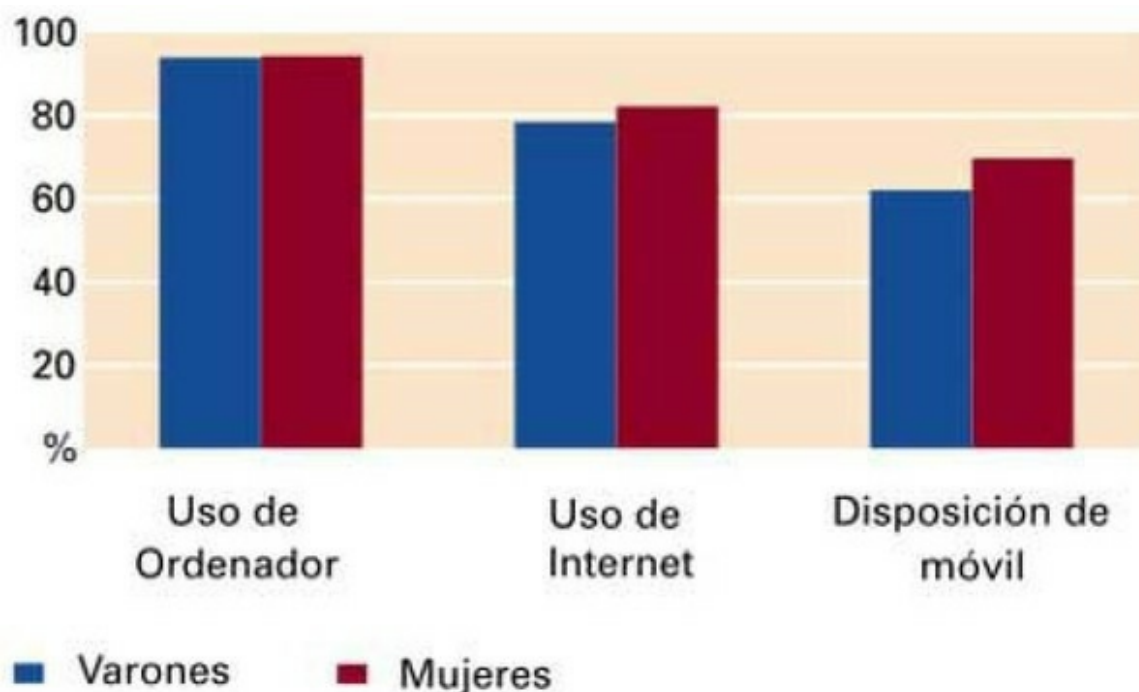




**Gráfico 1.** La brecha digital de género. Diferencia de porcentaje entre hombres y mujeres (2004-2008). Fuente: INE (2009).

Como podemos observar en el gráfico 2, también extraída de dicho informe, el uso del ordenador se eleva significativamente según el nivel de estudios en hombres y mujeres, y alcanza el porcentaje de uso más alto en la población con educación superior, sin diferencias significativas entre hombres (94,4%) y mujeres (93,8%). En los niveles de educación inferiores, los varones utilizan más el ordenador que las mujeres, excepto en Formación Profesional de grado superior donde las diferencias se registran más por sectores profesionales (INE, 2009:29).

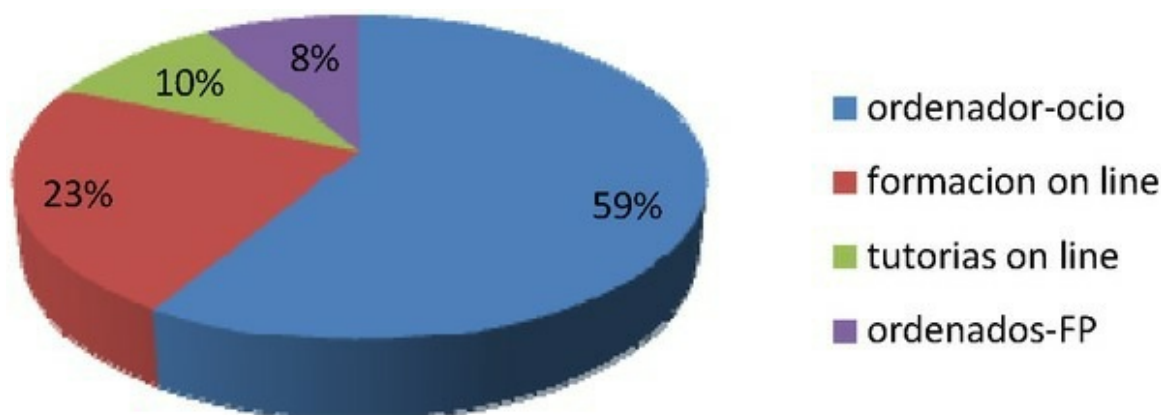




**Gráfico 2.** Porcentaje de usuarios de TIC menores (de 10 a 15 años) por sexos en el año 2008. Fuente: INE (2009).

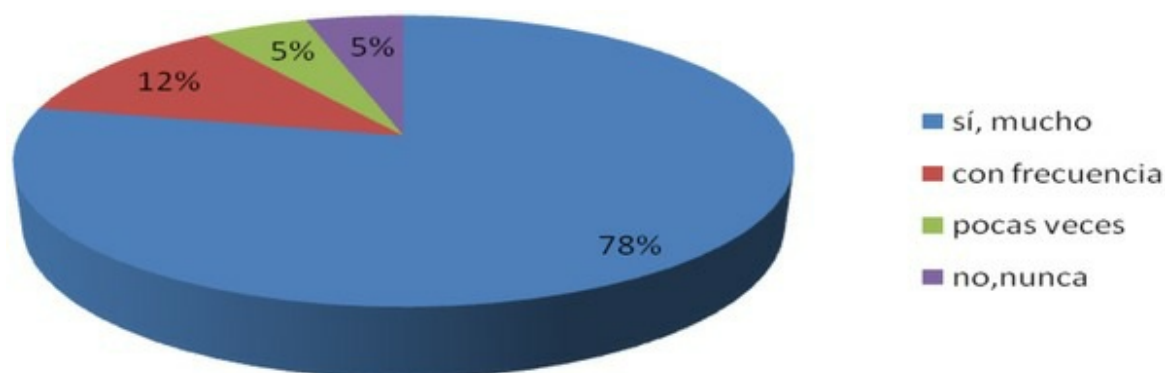
Lo mismo que se reflejó con los datos referidos al uso del ordenador, en los datos sobre el uso de Internet se repiten los porcentajes: es más alto su uso en la población con educación superior (93,1% en varones y 90,4% en mujeres). En los restantes niveles de educación, los varones utilizan más Internet que las mujeres. En el caso de las alumnas de F.P. que cursaban ciclos formativos pertenecientes a las familias profesionales de las ramas industriales en Galicia (curso 2006/2007) <sup>(23)</sup> esta brecha se mantiene. Cuando se les preguntó sobre el uso que hacían de las nuevas tecnologías como recurso formativo, en concreto del ordenador, el 58% manifestaba que sólo lo usaban en su tiempo de ocio; el 23% sólo para recibir cursos de formación on-line o semejantes y un 19% para realizar tutorías o trabajos relacionados con el propio desarrollo del ciclo formativo.



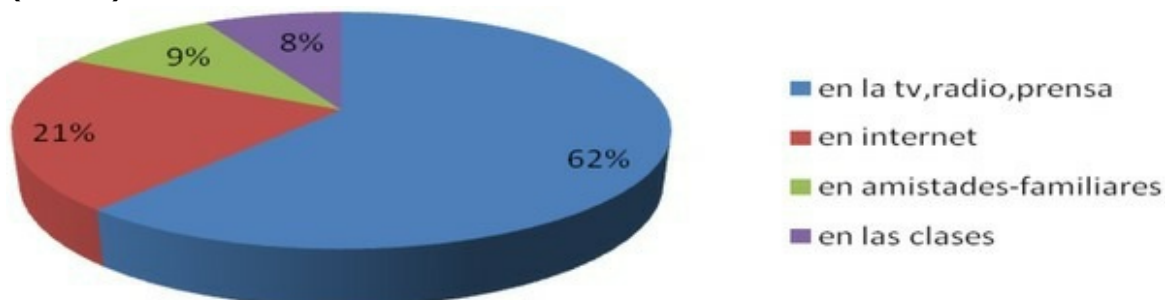


**Gráfico 3.** Uso y manejo de las TIC como recurso formativo. Fuente: Mariño Fernández (2008).

Como el mayor porcentaje de alumnas manifestaba que utilizaban las TIC como recurso de ocio, para profundizar un poco más en la problemática objeto de estudio de esta investigación, se les preguntó primero sobre la frecuencia con que navegaban por la red y, en segundo lugar, sobre el tipo de información que obtenían en esos momentos.



**Gráfico 4.** Uso y manejo de Internet. Fuente: Mariño Fernández (2008).



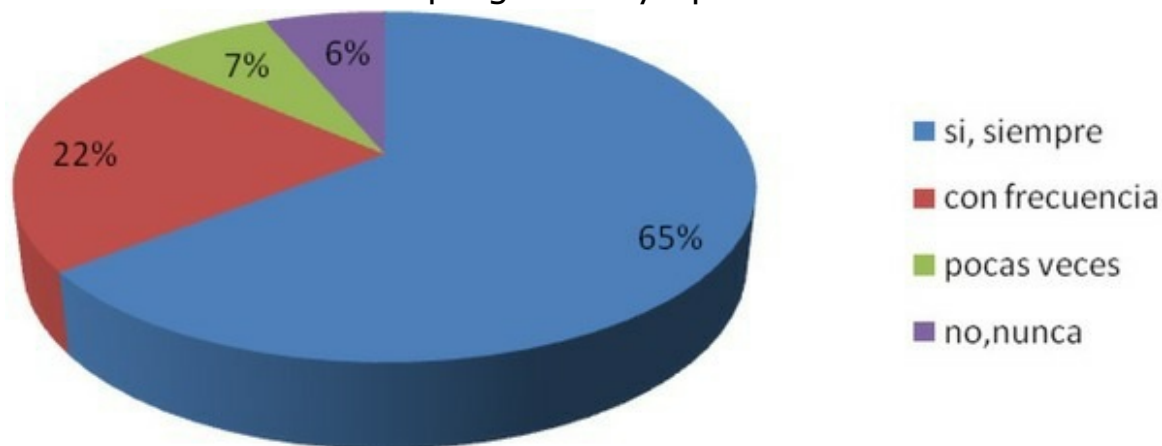
**Gráfico 5.** Obtención de información sobre medidas/políticas de igualdad a través de las TIC. Fuente: Mariño Fernández (2008).

Curiosamente el 78% de nuestras alumnas manifiestan navegar en la



red en su tiempo de ocio, no obstante la escasa información que tienen sobre la existencia y contenido de las medidas y políticas de igualdad vigentes en nuestro país, la obtienen de los medios de comunicación más comunes (el 62% manifiesta obtener esta información a través de la TV, radio y prensa).

Finalmente se les pregunta sobre la frecuencia con que usan las TIC en el aula o talleres formativos como herramienta para mejorar sus conocimientos y destrezas profesionales. Como había un elevado número de alumnas que cursaban ciclos de Edificación y Obra Civil y de Instalaciones y Mantenimiento, el 65% de las mismas contestaron que siempre usaban el ordenador en el aula porque necesitaban dominar determinados programas y aplicaciones informáticas.



**Gráfico 6.** Uso de las TIC en el aula como herramienta formativa. Fuente: Mariño Fernández (2008).

Por lo tanto, podemos afirmar que los conocimientos y beneficios profesionales que van introduciendo los avances tecnológicos no sirven de nada si las transformaciones que generan, a nivel social y laboral, dejan al margen o no cuentan con el amplio sector de la población que representan las mujeres.

La mujer es uno de los grandes focos que va a impulsar la gran transformación socioeconómica y cultural de las venideras generaciones. A pesar de que ya han aportado grandes descubrimientos y transformaciones a la largo de la historia de la humanidad, por primera vez se sienten lo suficientemente capacitadas y seguras para reclamar el lugar que les corresponde en la historia del trabajo y de la sociedad (Estebaranz, A. y Mingorance P., 2004).



## **2.4. CONCLUSIONES: ESTRATEGIAS PARA EL CAMBIO MEDIANTE LA RED DE REDES**

La *Sociedad del Conocimiento* se debe construir a partir del saber hacer y saber estar en la diversidad de contextos y puestos laborales y formativos. La importancia de reforzar y promover la presencia de las mujeres en la red y en las organizaciones radica en la necesidad de hacerlas responsables del papel que debe representar la mujer actual. Las mujeres deben formarse para sentirse más seguras, competitivas y capaces de afrontar los retos socio-laborales de esta nueva *sociedad del conocimiento y de la información*. Deben concienciarse de la responsabilidad que conlleva la defensa de los derechos de todas las mujeres trabajadoras. Una defensa que exige que se refuerce el papel y presencia de las mismas dentro de las organizaciones más punteras. Por consiguiente la formación se transforma en una potente herramienta que nos va a permitir trabajar *en femenino*, para que puedan gestionar y promover un conocimiento más feminista y también productivo.

En definitiva, para construir una *sociedad que mediante la información y el conocimiento mejore la actual situación de la mujer*, debemos diseñar, organizar y coordinar diversas acciones en base a cinco líneas clave de actuación:

\* Mostrar a mujeres que usan las tecnologías: Esto estimulará la participación de otras mujeres, ya que ven en ellas ejemplos a seguir. Es importante que las mujeres, al igual que el resto de la sociedad, comprendan las ventajas que les puede ofrecer las TIC, tanto en su vida profesional como personal. Difundir prácticas que les ayuden a familiarizarse con las herramientas y recursos que ofrece la *SI*, así como hacer visibles las experiencias positivas de las mujeres que las utilizan con eficacia, son medidas que nos van a servir de estímulo para aquellas mujeres que no hacen uso de las mismas, a la vez que nos va a permitir trabajar la igualdad en ámbitos sociales en donde nos resultaría más complicado acceder.

\* Facilitar espacios donde aporten su propia visión: La presencia femenina en los espacios de decisión es muy reducida. Si se desea disminuir ese *gap* es fundamental promover la *participación de las*



*mujeres en la definición de estrategias dirigidas al desarrollo de la Sociedad de la Información, ya que ésta es la única forma de reflejar sus necesidades e inquietudes. Cabe decir algo similar respecto a la definición de los contenidos y soportes de la SI. No hay que olvidar que son las propias mujeres quienes mejor conocen la forma idónea, los momentos, las formas y el fondo de dar respuesta a sus necesidades.*

\* Hacer de Internet un recurso accesible: Una de las limitaciones principales para el incremento del número de mujeres usuarias de Internet está relacionada con la accesibilidad, especialmente desde los propios hogares y desde lugares públicos. Es decir, en los programas dirigidos a favorecer el uso de Internet en las familias se debe llevar a cabo un tratamiento diferenciado por géneros, para evitar que los maridos, hijos y hermanos varones monopolicen los recursos que el sistema público ofrece. Asimismo, otra limitación que las mujeres perciben como relevante es el alto coste de las conexiones a Internet, sobre todo de alta velocidad, por ello debemos trabajar por el logro de ofertar mayores puntos de acceso público y gratuito.

\* Crear servicios más acordes a sus demandas: Las mujeres suelen criticar el actual funcionamiento de la red porque en muchas ocasiones buscan servicios que no encuentran con facilidad o eficacia. También critican la baja calidad de los contenidos que ofrecen dichos servicios, pues a la gran mayoría de las mujeres no les interesa tanto el cómo de las herramientas sino el para qué sirven. Es decir, a las mujeres no les agrada que en la red:

- Pierdan el tiempo debido a la deficiente organización de la información almacenada en Internet y a la mala seguridad que ofrece en el envío de documentos. El tiempo del que disponen con la doble jornada es escaso, por ello demandan que la información mejore en todos los sentidos: calidad, fiabilidad, organización, seguridad.
- fallen las conexiones de los sistemas de pago y que sean más seguros. Que aumente la oferta de productos y servicios para realizar mayores tareas desde el hogar o el trabajo que mejoren la



conciliación familiar y laboral.

- No encuentren verdaderos recursos que les facilite la conciliación de las tareas y responsabilidades domésticas con las profesionales (trámites administrativos, compra, formación, gestiones diarias, comunicación con los centros de atención a sus hijos y mayores, consejo, compañía...) para ganar tiempo y calidad de vida.
- No tengan servicios o productos más *próximos* que les ayuden a resolver de inmediato sus necesidades o contratiempos. Por ejemplo, las empresas de comercio electrónico deberían interesarse más por la actitud de las mujeres, que son las que deciden la mayoría de las compras de los hogares, contribuyendo a configurar con ello uno de los campos más prometedores para la expansión de empleo emergente en este sector.

\* Convertir la red en una vía para la igualdad: Las posibilidades que ofrece internet para mejorar la situación de no igualdad que vive la mujer, son muy diversas, positivas y de gran productividad:

- Ofrece *Nuevas y mejores posibilidades de futuro profesional*, tales como una mejor ayuda para una elección académico-profesional más igualitaria de los estudios; es decir, en este estudio de tesis se recoge la falta de apoyos y recursos hacia el incremento de la presencia de las mujeres en los ciclos formativos de F.P: más masculinizados. La red permite a estas alumnas obtener todo tipo de información de manera fácil y rápida, asesorarse, conectarse y comunicarse con otros profesionales, etc.
- Permite *tener más tiempo libre* para disfrutar de horas de ocio o estudio al poder realizar gestiones personales y/o profesionales a través de la web (bancos, obligaciones fiscales, organización de viajes, etc.). Dado el elevado interés que manifestaron estas alumnas por mejorar su formación complementaria, sobre todo para ser más competitivas en unos sectores profesionales dominados por los hombres, la red de redes se presenta como la mejor herramienta de cualificación on-line dada su elevada capacidad de flexibilidad y gestión de los tiempos



- Facilita la *compaginación de la vida profesional y familiar* al permitir que sean ellas las que organizan su tiempo y su trabajo, o deciden donde quieren vivir gracias a la flexibilidad que introduce el teletrabajo. Muchas de las mujeres trabajadoras entrevistadas en este estudio así lo manifestaron: la falta de apoyos a la conciliación han frenado o limitado en muchas ocasiones sus trayectorias y oportunidades de promoción profesional, sobre todo en empresas donde la totalidad de empleados eran hombres.
- Permite *comunicarse* por correo electrónico con amigos y familiares, entre otros usos. Las mujeres que deciden formarse y trabajar en sectores profesionales masculizados son profesionales por vocación. Aunque una de las características más común en estas mujeres es su carácter luchador, en ocasiones, echan en falta contar con apoyos socio- familiares que reconozcan su mérito y valía o que, simplemente, las comprendan y enfaticen en su lucha personal.

Las mujeres gallegas que todavía se estaban formando en estos ciclos formativos de F.P., así como las que ya estaban insertadas laboralmente, desean utilizar Internet para hacer de la nueva sociedad un *espacio para la construcción de la igualdad de género, de nuevos roles y valores socio-laborales*, de nuevos escenarios para trabajar a favor de la igualdad, de nuevos referentes de profesionales, de nuevos y mejores espacios de intercambio de iniciativas y cooperación entre los organismo, etc. Quieren, en definitiva, contribuir a que la oferta de Internet avance por caminos favorables a estos ideales y demandas, apostando por un entorno virtual caracterizado por:

- La creación de empleo emergente que favorezca la integración activa de las mujeres, sobre todo en aquellos sectores profesionales más estereotipados.
- Su utilidad como herramienta de cualificación para el desarrollo de nuevas competencias que permitan a las mujeres posicionarse mejor en los actuales entornos laborales y empresariales y despertar el poder y el liderazgo femenino.
- Su utilidad como recurso para facilitar el acceso femenino a toda la



información y servicios (de empleo, empresariales, de orientación, de formación, de apoyo a la conciliación...).

- Su construcción como vía de interconexión y creación de toda la masa crítica de mujeres capaces de potenciar un cambio de paradigma que avance hacia otros más incluyentes (redes).
- Su utilidad como espacio privilegiado para la sensibilización y divulgación de nuevos modelos y valores en el campo de la igualdad, así como una oportunidad para la difusión de modelos de usuarias creativas.

Por último, convertirlo en una herramienta de trabajo y participación en red entre todas las entidades involucradas en políticas y proyectos de igualdad, con la finalidad de difundir la calidad, pluralidad, innovación e impacto de las diversas intervenciones que se han ido sucediendo y se van a iniciar a favor de la consecución de una sociedad más equitativa para las mujeres (Estebaranz y Mingorance, 2004) **(24)**

.

## **REFERENCIAS**

- Castaño Collado, C. (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Castells, M. (2002). *La Era de la Información*. Vol. I: La Sociedad Red. México, DF: Siglo XXI Editores.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. Vol. II: La Sociedad Red. Madrid: Alianza.
- Catton, J. (1991). *Talleres, diseño y educación tecnológica de las chicas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cebrián, M. y Ríos, J.M. (2000). *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación*. Málaga: Aljibe.
- Elejabeitia, C. y López, M. (2003). *Trayectorias personales y profesionales, mujeres con estudios tradicionalmente masculinos*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Estebaranz, A. y Mingorance, P. (2005). *Potenciar las competencias de las mujeres para la Sociedad de la Información*. En J. Tejada; A. Navío y E. Fernández (Coords.). *Actas del VI Congreso de Formación para el trabajo*. Madrid: Tornapunta, 42-51.



Estebaranz, A. y Mingorance, P. (2004). *Observatorio sobre Andalucía en e-igualdad (Equal I)*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Diputación de Córdoba. Institutito Andaluz de la Mujer. Proyecto de investigación Inédito.

Fernández Enguita, M. (2005). *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura*. Barcelona: Octaedro.

Gates, B. (1995). *Camino al futuro*. México: McGraw Hill.

INE (2009). *Informe Mujeres y Hombres en España 2009*. Madrid: INE.

Mariño Fernández, R. (2008). *Análisis de la trayectoria formativa de la mujer en las ramas industriales de F.P. en Galicia y su inserción sociolaboral*. Tesis Doctoral

Negroponte, N. (1995). *Ser digital*. Buenos Aires: Atlántida.

Ortiz Chaparro, F. (1995): *El teletrabajo: una nueva sociedad laboral en la era de la tecnología*. Madrid: McGraw Hill

Otero Lastres, J.M. (1977). *El Modelo Industrial*. Madrid: Montecorvo.

Peiró J. M. y Silla, I. (2003). Trabajo y actividad productiva. Significado del trabajo y socialización. En F. Rivas (Ed.). *Asesoramiento Vocacional. Teoría, práctica e instrumentación*. Barcelona: Ariel.

Rial, A. (2000). La formación para el trabajo: nuevos escenarios, nuevos requerimientos de competencias y cualificaciones. En Monclus, A. (2000) (Coord.) *Formación y empleo: Enseñanza y competencias*. Granada: Comares, pp. 235-255.

Rial, A. (2005). Los niveles de cualificación como referente para la diferenciación de las competencias aportadas en los subsistemas formativos de grado medio y superior. *Revista electrónica Formación XXI*, monográfico septiembre, vol. 01

Sanchís, M.T. (1997). Relaciones de intercambio sectoriales y desarrollo industrial en España, 1954-1972. *Revista de Historia Industrial*, nº 11, 149-174.

### **3. LA SITUACIÓN DE LA MUJER EN LA REPRESENTACIÓN SINDICAL EN ESPAÑA: ESTRATEGIAS PARA INCREMENTAR LA PRESENCIA FEMENINA**

*Raquel Mariño Fernández*

*Laura Rego Agraso*

*Universidad de Santiago de Compostela*



### **3.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA PARTICIPACIÓN DE LA MUJER EN EL ÁMBITO LABORAL Y SINDICAL**

La situación de la mujer en las organizaciones representativas de los trabajadores/as ha estado caracterizada, desde sus orígenes a partir de los sistemas gremiales característicos de la industria Europea previa a la Revolución Industrial, por la no presencia en primer término y por la invisibilidad posteriormente.

Los sindicatos nacen (Rodríguez Caballero, 2003:151) en Inglaterra a principios del siglo XVIII como pequeñas asociaciones de oficiales industriales. Se trataba de trabajadores que conocían el oficio pero que no podían establecerse por su cuenta, por lo que con el paso del tiempo comenzaron a asociarse para solicitar a la propia asamblea gremial aumentos en sus retribuciones salariales. La participación femenina en este tiempo era inexistente, dado que la mujer no formaba parte de los primeros trabajadores asalariados y, aunque así fuere, no estaba considerada como sujeto de derecho en la sociedad de la época.

De todos modos, la plena legalización del movimiento sindical no se obtuvo en Inglaterra hasta la publicación de la Ley de Sindicatos del 1875 (Rodríguez Caballero, 2003:155), lo cual repercutió posteriormente en la creación y consolidación de asociaciones de trabajadores en toda Europa.

A comienzos del siglo XX, nace el modelo clásico de producción *fordista* y las cadenas de montaje, cuyo enfoque estaba basado en la existencia de una subordinación jefe-empleado, la difusión de la familia nuclear y la institucionalización de los agentes colectivos. A su vez, la empresa Fordista producía masivamente bienes poco diversificados, mantenía una relación de trabajo salarial y dedicaba poco tiempo a la formación de sus trabajadores, los cuales solían ser padres de familia contratados a tiempo indeterminado para desempeñar un puesto de trabajo específico. El tipo de sindicato que se promovía con este modelo era una organización centrada en el sector de actividades, no en el trabajador. El Estado pretendía sostener



la demanda interna, proteger los mercados internos de la competencia externa y establecer mecanismos de negociación social, por lo que consecuentemente, estos tres vértices del *fordismo*, generaron un Derecho del Trabajo y de la protección salarial que producía un modelo único de relación de trabajo binario (subordinado/ autónomo). Se reconocía entonces, una seguridad pasiva del trabajador, un tiempo de trabajo homogéneo, negociaciones colectivas relativamente autónomas y una situación especial para el funcionario sujeta al concepto de servicio público.

A finales de la década de los sesenta se empezó a cuestionar el sistema fordista a medida que las relaciones sociales eran cada vez más tensas y los antiguos acuerdos en torno al pleno empleo y a la financiación de un Estado del bienestar, cada vez más caro, se debilitaban. De este modo, el capitalismo *postfordista* se caracterizó por la desaparición de algunas de las características de su antecesor, ya que los nuevos métodos de producción se centraban ahora en nuevas tecnologías (biotecnología, microelectrónica, tecnologías de la información, etc.). Además, las relaciones y prácticas laborales *postfordistas* resultaron ser más flexibles que las anteriores, al mismo tiempo que, a medida que estos cambios se iban consolidando, las organizaciones sindicales iban perdiendo afiliados y poder, lo que les condujo a tratar de establecer un nuevo sentido y funciones en la sociedad. Otro gran cambio en esta etapa fue la pérdida de poder de intervención del Estado en la producción, algo que se vio claramente reflejado en un incremento masivo de las privatizaciones (Santos Ortega y Póveda, 2002).

Posteriormente, este modelo patriarcal ha ido evolucionando a lo largo de la segunda mitad del siglo XX ante la incorporación masiva de la mujer al mercado laboral, exigiendo al trabajador un aprendizaje continuo y flexibilizando las relaciones laborales. En este contexto, la gran mayoría de las organizaciones sindicales se proponen defender y representan tanto los intereses salariales y condiciones laborales de los trabajadores/as, como el propio empleo, la perpetuidad de la empresa y la equidad entre los sexos.

La estructura interna de estas organizaciones se va constituyendo



caracterizada por la complejidad, ya que están compuestas por órganos cuya independencia y autonomía son singulares y en las que se entrecruzan organizaciones de rama o sector y también territoriales (Seoane Vázquez, 2009). Dichas estructuras no se constituyen de manera aleatoria por cada organización, sino que se crean de acuerdo la legislación existente en España, a partir de la cual se establecen los siguientes tipos de procesos negociadores (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2009a): Convenios de Empresa; de Grupos de Empresas; de Sector Local-Comarcal; de Sector Provincial; de Sector Interprovincial y de Sector Nacional.

La representación de la mujer en todos estos procesos aumenta actualmente de forma progresiva, aunque la incorporación femenina a la lucha sindical en España nace a finales del siglo XIX, con el *Movimiento Obrero Español* y sus textos con alusiones a la situación social y laboral de la mujer. En esta época se solicita por primera vez la equiparación de derechos y deberes entre hombres y mujeres. En España, la sindicación de las trabajadoras se inicia en el campo andaluz y en la industria textil catalana hacia el año 1880. Entre 1910 y 1920 se registra un incremento de afiliación femenina al movimiento obrero, aunque en términos generales su representación sindical, un 3.4%, seguía siendo muy baja en relación con la masculina. Durante este período, en las asambleas se comienza a mostrar un mayor interés por el estudio de la realidad de la mujer obrera y se organizan grandes campañas de sensibilización y organizaciones sindicales femeninas. Entre 1920-1930 las mujeres consiguen consolidar su participación sindical, así como mejoras laborales, tales como establecer un salario y una jornada laboral determinados. Aunque su participación en porcentajes siguió siendo muy baja, iniciaron sus primeros movimientos mediante huelgas en las que se reclamaban sus derechos laborales.

La dictadura franquista (1939-1975) supuso un fuerte revés a este nuevo despertar obrero, ya que se restringen y penan legalmente todo tipo de actividad y participación sindical, diferente de la establecida por el Estado. Esta situación frenó el número de afiliaciones femeninas en España, aunque durante este período las organizaciones sindicales



no cesan su actividad, llevándola a cabo en la clandestinidad.

Con el fin de la dictadura, la década de los 70 supuso la etapa de mayor registro de afiliación de hombres y mujeres a las centrales sindicales, gracias, en parte, a la aprobación de la Ley de Libertad Sindical (1977), la celebración de las primeras elecciones sindicales libres (1978) y la promulgación del Estatuto de los Trabajadores (1980). Durante esta etapa las centrales sindicales incrementan sus recursos económicos, se consolidan como organizaciones y se ajustan más a las demandas del panorama laboral de sus afiliados. Entre 1980 y 1985 los efectos de la crisis económica repercuten en un descenso de la afiliación y en una división sindical, aunque un año después, en 1986, dicha afiliación comienza a mejorar, tanto en el número de hombres como en el de mujeres, al producirse un mayor acercamiento a los centros de trabajo y una mejor representatividad, presión y negociación colectiva (Darias Gutiérrez, 2001).

De este modo, la situación sindical en España se caracteriza por la existencia de un plurisindicalismo que ha adoptado una forma que podríamos denominar como *duopolio estatal* (Köhler y Calleja Jiménez, 2009:09), ya que existen dos organizaciones sindicales que abarcan al mayor número de trabajadores/as afiliados. Se trata de *Comisiones Obreras* (CC.OO.) y *Unión General de Trabajadores* (UGT), aunque en Galicia y el País Vasco también destacan, en función del número de afiliados/as, otros sindicatos nacionalistas, como por ejemplo la *Confederación Intersindical Galega* (CIG) y los sindicatos *LAB* y *ELA*.

Dada la inexistencia de datos estadísticos fiables, sólo podemos estimar que, según las cifras de afiliación facilitadas por los sindicatos UGT y CC.OO., en 1985 el porcentaje de afiliación del colectivo femenino se situaba en torno al 10%; en 1986 éste se incrementó a un 27.8% frente a un 72.2% del colectivo masculino; en 1988 baja a un 17%, mientras que en 1991 la tasa de afiliación femenina llega a ser del 9.8%. De todos modos, en 1995 dicha tasa sube hasta un 25%. En este mismo año, la mayor representación de afiliación femenina por sectores o ramas la encontramos en la Federación de Servicios Públicos (32.07%), seguida de la Federación de Trabajadores de la



Enseñanza (15.03%), las Federaciones de Comercio y Hostelería (12.79%) y finalmente, la Federación de Banca (12.14%). En todos ellos, durante varias décadas la afiliación femenina ha sido siempre inferior a la masculina, excepto en el de la enseñanza, donde las mujeres han sido tradicionalmente mayoría.

En cuanto a los datos de participación electoral que se bien recogiendo desde la década de los noventa, podemos ver que en las elecciones sindicales de 1990, participaron un 25,4% de mujeres frente a un 74,6% de hombres. Este porcentaje tan desigual se explica, en parte, porque la representación de las mujeres en el mercado de trabajo es muy inferior con respecto a la de los hombres. Por lo tanto, las mujeres estaban en una situación de sub-representación en los sectores en los que se celebraban elecciones sindicales. Así en el sector agrario, del 1,7% del total de electores potenciales, votaron 10.501 mujeres; en el sector industrial, del 39,1% de los electores, votaron 245.798 mujeres; en el sector de la construcción, del 9,6% de los electores, votaron 7.272 mujeres; en el sector servicios, del 48,1% de electores, votaron 482.598 mujeres. En todos los sectores restantes la representación masculina frente a femenina siempre fue superior. Sin embargo, en lo referido al índice de participación, los porcentajes son muy similares en ambos sexos, a excepción del sector de la construcción donde siempre se recogió la mayor diferencia (16 puntos).

Actualmente y según la Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo (ECVT) llevada a cabo por el Ministerio de Trabajo e Inmigración, en el año 2007 estaban afiliados/as en España a algún sindicato de forma estimada y dentro de cada categoría profesional, el 15.8% de los trabajadores/as (En Köhler y Calleja Jiménez, 2009:11). Dentro de éstos, los hombres constituyen un total de 1.893.978 afiliados, mientras que el número de mujeres asciende a 1.196.738, conformando los hombres el 16.8% de la totalidad de los trabajadores/as de su categoría y las mujeres el 14.3%.

### **3.2. LA FIGURA SINDICAL FEMENINA: CARACTERÍSTICAS DE SU SITUACIÓN ACTUAL EN ESPAÑA**



Dada la compleja organización y estructuración de los sindicatos ya señalada en el apartado anterior, se nos plantean serias dificultades a la hora de analizar el colectivo propuesto (mujeres en la afiliación y gobierno de las organizaciones sindicales). Conocer la participación de las mujeres aparece como una tarea harto complicada, ya que la multitud de procesos de negociación colectiva existente, provoca una ausencia de datos representativos y fiables. Ya en el año 2002, la Comisión de Derechos de la Mujer e Igualdad de Oportunidades del Parlamento Europeo denunció esta carencia de datos (Seoane Vázquez, 2009), al no poder acceder a registros detallados donde se especifique cuál es la representación por sexos de la actividad sindical en sus diversas. Esto es debido a que, mientras que en las actas de reuniones se reflejan todas las personas participantes, cuando se rubrica un convenio colectivo concreto, éste es firmado por una sola persona en representación de la organización sindical, la cual, en muchos casos ni llega a ser identificada (Seoane Vázquez, 2009). No aparece así reflejada la composición de la mesa negociadora, por lo que acceder a datos de representatividad por sexos, edad u otra variable resulta imposible.

Por esta razón, en los apartados siguientes nos proponemos analizar la situación femenina en la organización sindical de acuerdo a lo publicado en la bibliografía especializada, así como en las fuentes secundarias de datos, como pueden ser el Instituto Nacional de Estadística o los distintas organizaciones sindicales. Somos pues, conscientes de las limitaciones y de que la realidad descrita está, muy probablemente, desvirtuada por la ausencia de estudios y registros fiables.

### **3.2.1. La mujer como afiliada en las organizaciones sindicales**

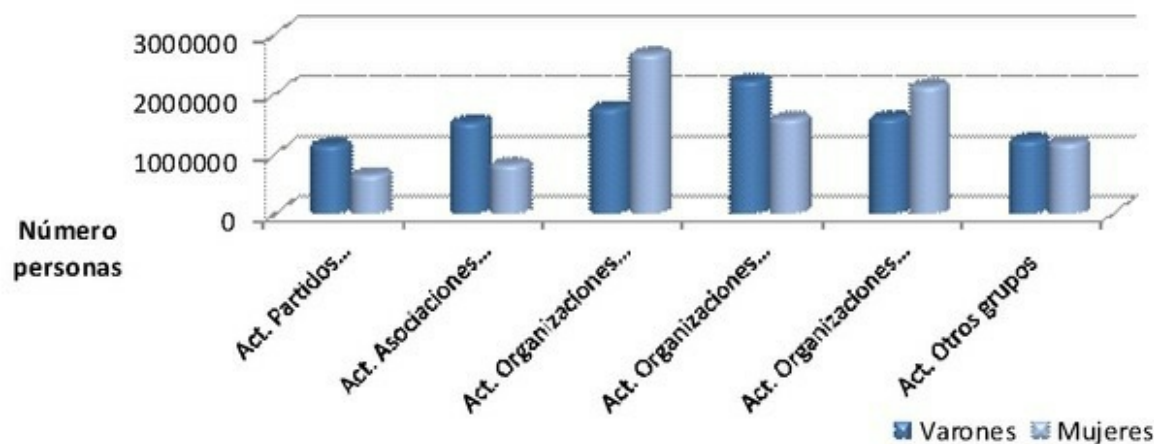
Aunque la ausencia de un registro de datos de la actividad sindical en función del sexo no nos permite hacer un diagnóstico exhaustivo, varias instituciones y organizaciones internacionales estiman la participación femenina como *inferior a la deseable* (Seoane Vázquez, 2009). Entre ellos, podemos destacar al Parlamento Europeo, el cual, consciente de la subrepresentación de las mujeres entre los interlocutores sociales en la Unión Europea plantea diversas



estrategias para propiciar una presencia efectiva de las mujeres en este campo a las cuales aludiremos en apartados posteriores.

Tal como podemos apreciar en la gráfica 1, la participación masculina es mayor en la gran parte de las actividades sociales, exceptuando las organizaciones religiosas y benéficas, en las cuales la mujer constituye una amplia mayoría.

En la actividad relacionada con los partidos políticos y los sindicatos, el hombre abarca una mayor cuota de participación, así como en las asociaciones profesionales. Ambas actividades, así como las de tipo recreativo, constituyen aquellas en las que existe una mayor distancia entre mujeres y hombres en términos de participación.



**Gráfica 1.** Participación en actividades sociales según el tipo de actividad y el sexo. Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE (2010).

Por otro lado, si hacemos un balance de los índices de representación sindical por sexos, podemos apreciar que en 1990 el 19,3% de los afiliados/as eran mujeres frente a un 79,7% de representación masculina. Estas cifras han ido aumentando con el paso de los años: en el 2005 las mujeres representan un 42% de los afiliados/as frente a un 58% de hombres. Las organizaciones sindicales en las que se recoge mayor representación femenina siguen siendo UGT y CCOO y el sector productivo en el que mayor porcentaje de representación sindical de mujeres se registra es el de servicios, seguido del de industria, agricultura y finalmente el de la construcción (fuente).

Ante la ausencia de datos con respecto a la afiliación sindical existente entre los trabajadores/as en España, tendremos en cuenta la situación



de la mujer en uno de los sindicatos mayoritarios: la Unión General de Trabajadores (UGT).

Con respecto a dicha organización sindical, la afiliación femenina ha ido aumentando progresivamente en los últimos años, llegando a conformar en 2005 al 31.54% del total de afiliaciones (Ver Tabla 1).

<b>Años</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>
<b>1997</b>	27.00%	73.00%
<b>2001</b>	29.53%	70.00%
<b>2004</b>	31.45%	68.55%
<b>2005</b>	31.54%	68.46%

**Tabla 1.** Evolución de la distribución de los afiliados/as por sexo en UGT. Fuente: UGT-España (2005).

Al mismo tiempo, si analizamos la cifra de afiliados/as en función del sector productivo a través de cual se obtiene representación en el sindicato (Ver Tabla 2), podemos apreciar como la afiliación masculina es mayor en aquellos sectores del mercado laboral en los que, tradicionalmente, vienen también ocupando la mayoría de los puestos. Podemos citar a modo de ejemplo, la federación estatal de *Metal, Construcción y afines*, donde las mujeres sólo representan al 7.80% de los afiliados/as, o también la federación del *Transporte, Comunicación y Mar*, donde ellas son el 16.05% de los afiliados/as y ellos, el 83.95%.



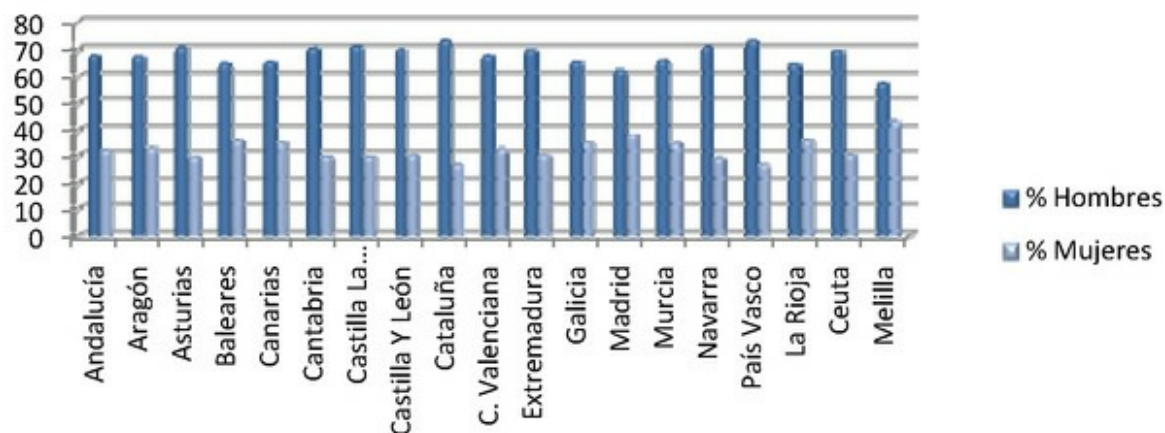
<b>Federaciones estatales</b>	<b>% Hombres</b>	<b>% Mujeres</b>
Metal, construcción y afines	92.20%	7.80%
Industrias afines	81.94%	18.06%
Agroalimentaria	70.29%	29.71%
Transporte, Comunicación y Mar	83.95%	16.05%
Turismo, Comercio-Hostelería y Juego	50.46%	49.54%
Servicios	58.46%	41.54%
Servicios Públicos	53.92%	46.08%
Enseñanza	36.71%	63.29%
Trabajadores por cuenta propia	78.29%	21.71%
Jubilados y Pensionistas	80.64%	19.36%

**Tabla 2.** Participación de mujeres y hombres en la organización sectorial del sindicato UGT. Fuente: UGT-España (2005).

Al mismo tiempo, las Federaciones con una mayor presencia femenina son las relativas a la *Enseñanza* (63.29% de presencia femenina), *Turismo, Comercio-Hostelería y Juego* (con un 49.54% de mujeres), *Servicios Públicos* (con un 46.08%) y *Servicios* (con un 41.54%), aunque ellas no tienen, en proporción, más representación que los hombres, exceptuando el caso de la enseñanza. En las demás Federaciones la representación femenina no llega en ningún caso al 30%.

Con respecto a la distribución según la organización territorial del sindicato (Ver gráfica 2), podemos apreciar como las Comunidades Autónomas con más representación femenina son Melilla, con un 43.14% de mujeres y Madrid, con un 37.59%. Al contrario, las Comunidades con menor presencia femenina son, por un lado, Cataluña, con un porcentaje de mujeres del 26.42% y País Vasco, con un 26.56%.





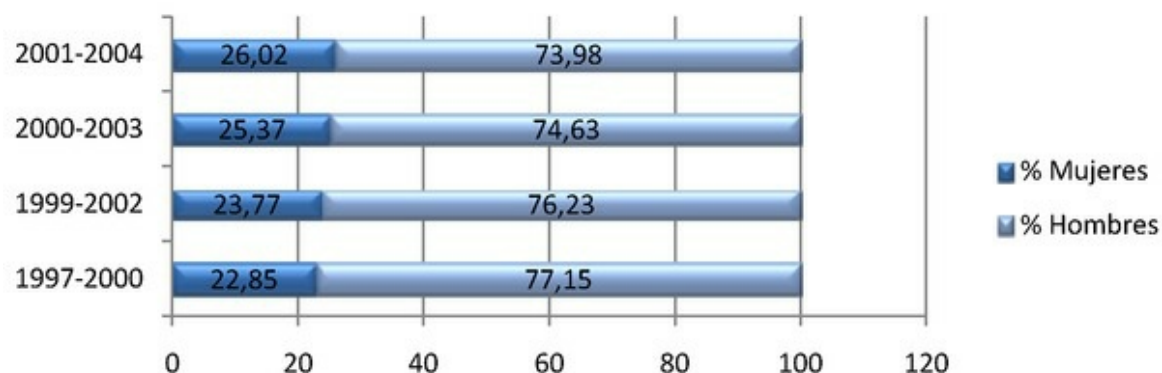
**Gráfica 2.** Porcentaje de participación en la organización territorial del sindicato UGT según el sexo. Fuente: Elaboración propia a partir de UGT-España (2005).

En definitiva, la participación femenina en el sindicato está, en todas las comunidades autónomas, en una situación de inferioridad con respecto al hombre. No existe ninguna comunidad en la que la mayoría de las afiliaciones sea llevada a cabo por mujeres.

### **3.2.2. La mujer en los ámbitos de poder y responsabilidad de las organizaciones sindicales**

Actualmente, todas las organizaciones sindicales han establecido cuotas femeninas en sus órganos de representación, tomando como base el porcentaje de afiliadas (Köhler y Calleja Jiménez, 2009:13), por lo que la situación comienza a dar sus primeros pasos en pro del cambio y el aumento de representatividad.

Con respecto a uno de los sindicatos mayoritarios, en este caso, UGT, podemos apreciar como la participación de la mujer como delegada sindical, es decir, como representante de los afiliados/as de su organización ante la empresa, ha evolucionado progresivamente, aunque no llega a alcanzar las cifras masculinas (Ver gráfica 3).





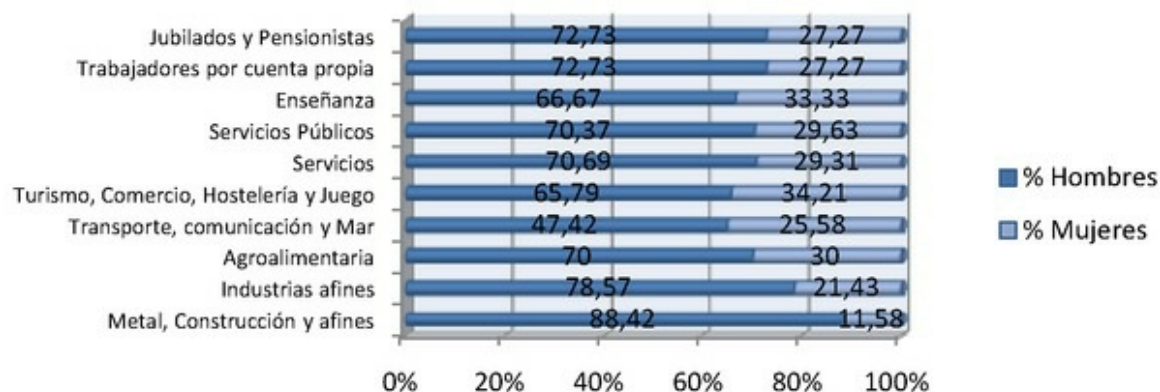
**Gráfica 3.** Evolución de la distribución de los representantes sindicales de UGT por sexo en porcentaje. Fuente: Elaboración propia a partir de UGT-España (2005).

Al mismo tiempo, es necesario destacar que, del mismo modo que el porcentaje de mujeres que actúan como delegadas sindicales es inferior al de los hombres, la presencia de mujeres en las Federaciones y Uniones Estatales también lo es (Ver Tabla 3).

<b>Federaciones estatales</b>	<b>% Hombres</b>	<b>% Mujeres</b>
Metal, construcción y afines	91.10	8.33
Industrias afines	76.86	23.10
Agroalimentaria	71.09	28.67
Transporte, Comunicación y Mar	84.83	15.09
Turismo, Comercio-Hostelería y Juego	64.67	32.23
Servicios	60.92	38.95
Servicios Públicos	64.88	35.03
Enseñanza	52.31	47.52

**Tabla 3.** Porcentaje de hombres y mujeres en las Federaciones Estatales de UGT en el año 2005. Fuente: UGT-España (2005).

Por otro lado, uno de los mayores órganos de representación del sindicato, es el Congreso Confederado, ya que en él se juzgan las actuaciones llevadas a cabo y se establecen las políticas a desarrollar por la organización. Con respecto a la distribución de los 800 delegados/as que compusieron el Congreso Confederado de UGT-España en el año 2005, podemos destacar la siguiente distribución por sexos en función de las Federaciones Estatales.



**Gráfica 4.** Distribución de los 800 delegados/as asistentes al 39º Congreso Confederado de UGT en el año 2005. Fuente: UGT-España



(2005).

Tal como podemos apreciar, en todas las Federaciones estatales establecidas y asistentes al 39º Congreso, se ha registrado una amplia mayoría masculina, mientras que la participación femenina en este acto de toma de decisiones no supera en ningún caso, el 35%.

Al mismo tiempo, existen otros órganos de gestión y gobierno dentro del propio sindicato, como por ejemplo: el Comité Confederal, la Comisión Ejecutiva Confederal, las Comisiones Ejecutivas, la Comisión de Garantías y la Comisión de Control Económico. Con respecto al Comité Confederal, conformado por un total de 173 miembros en el año 2002, existía una representación femenina del 22.54% (128 mujeres) y masculina del 77.46% (173 hombres). En relación con el resto de Comités ejecutivos y de toma de decisiones, podemos destacar la presencia mayoritaria de hombres y, en consonancia con lo que venimos señalando hasta el momento, una representación femenina claramente inferior (Ver Tabla 4).

Comisiones de toma de decisiones	Valores Absolutos			Valores Relativos	
	Total	Hombres	Mujeres	% Hombres	% Mujeres
Comisión Ejecutiva Confederal	13	7	6	53.85%	46.15%
Comisiones Ejecutivas	314	192	135	61.15%	38.85%
Comisión de Garantías	7	4	3	57.14%	42.86%
Comisión de Control Económico	5	3	2	60.0%	40.0%

**Tabla 4.** Representación femenina y masculina en los Órganos de Toma de decisiones de UGT- España en el año 2005. Fuente. UGT-España (2005).

De todos modos, las diferencias entre hombres y mujeres no son tan elevadas como con respecto a las afiliaciones o a las delegaciones sindicales.

Esta caracterización del entorno organizacional del sindicato UGT, es atribuible y extrapolable a la situación que viven la mayor parte de los sindicatos de nuestro país, ya que, en términos generales, el acceso de la mujer al mercado laboral es inferior al del hombre, y, en consecuencia, también lo es su participación en aquellos acuerdos relacionados con la negociación colectiva.

### **3.3. EL POR QUÉ DE LA BAJA PARTICIPACIÓN FEMENINA. PROPUESTAS PARA EL ACCESO EQUITATIVO**



## **A LOS CARGOS DE PODER**

Tal como venimos señalando, la mujer sigue teniendo una representación inferior a la del hombre tanto en la afiliación sindical, como en el número de representantes sindicales elegidos o puestos de máxima responsabilidad. Las hipótesis que se barajan para dar respuesta a esta baja participación son bien, de carácter conservacionista, defendiendo que la mujer presenta unas características biológicas y psicológicas inconciliables con la política, o bien de carácter progresista, considerando que a las mujeres se las educa en valores socio-culturales diferentes a los del hombre, de ahí que el competitivo y agresivo mundo político les resulte poco interesante y motivador a primera vista (Mariño Fernández, 2008:78). Otros enfoques más actuales consideran que las causas radican no en factores psicosociales propios de las mujeres, sino más bien en lo poco atractivos que resulta para ellas las temáticas en las que se centran estas organizaciones, así como en la propia estructura y organización de la política que reproduce modelos de poder y de control patriarcales, que tienden a mantener procesos de discriminación. Podemos atribuir la diferencia existente entre la participación de mujeres y hombres en las organizaciones sindicales, a diversos factores que afectan a la mujer tanto en el plano laboral y como en el plano sindical (Mariño Fernández, 2008:79):

*Factores relacionados con el mercado de trabajo:*

- Las mujeres se han incorporado más tarde al mercado laboral en comparación con el colectivo de los hombres, por que presentan una menor trayectoria y permanencia en el mercado, lo que conlleva, a su vez, una menor tradición sindical en el colectivo femenino.
- Las constantes desigualdades en las condiciones laborales de las mujeres suponen otro factor que dificulta su participación sindical. Los contratos temporales, salarios más bajos, mayores índices de paro, etc. son aspectos que generan una inestabilidad laboral e inseguridad que se percibe como una posible vía de debilitación de los órganos y acciones sindicales.
- La existencia de lo conocido como *doble jornada laboral* (muchas



mujeres llevan a cabo un trabajo remunerado y otro no remunerado, el del hogar), ya que esto les impide, en muchas ocasiones, gozar de tiempo disponible para participar activamente en estas organizaciones.

*Factores relacionados con el propio sindicato:*

- La carencia de medidas realmente eficaces de captación de afiliadas que favorezcan e incrementen la participación de la mujer en las propias estructuras sindicales.
- La carencia de verdaderos cambios actitudinales con respecto a los estereotipos de género, los cuales son necesarios para modificar e incrementar las estadísticas de afiliación y militancia de las mujeres en los sindicatos.
- Las secretarías y departamentos de la mujer han sufrido un estancamiento en sus iniciativas y acciones a la hora de promover una modificación de los métodos, funcionamiento y jerarquías de poder que mantienen los propios sindicatos.

Dada esta situación, al no poder participar de los procesos de negociación colectiva, al colectivo femenino les resulta muy difícil reclamar mejoras sociolaborales, lo que tiene como una de sus traducciones la persistencia de desigualdades de género y precariedad laboral en muchos sectores.

Por otra parte, Darias Gutiérrez (2001) afirma que la mujer sigue encontrando en el medio interno de los sindicatos una menor autoridad, respeto y valoración por su trabajo y opiniones, así como una gran persistencia a que sean mujeres las que ocupen determinados puestos de máxima responsabilidad, aunque luego sus opiniones se consideran secundarias. Además, se mantienen actitudes paternalistas, estereotipos, un lenguaje sexista o una división de roles tradicionales, lo que conlleva una segregación de las tareas y acciones llevadas a cabo por unos y otras y dificulta el logro de unas cuotas equitativas de participación sindical femenina.

A modo de resumen, la reproducción de las desigualdades de género dentro de las propias organizaciones sindicales se puede explicar



desde distintos enfoques teóricos (Darias Gutiérrez, 2001):

- Teoría del Monopolio: Tradicionalmente el hombre ha estado en posesión de los puestos de mayor poder y responsabilidad sindical, así como ha representado siempre la mayor participación en los mismos, lo que genera una resistencia al cambio que dificulta el acceso de las mujeres a este campo.
- Teoría de la Competencia: La incorporación y ocupación de puestos relevantes en los sindicatos por las mujeres son percibidos, en ocasiones, como una competencia y amenaza para los hombres, más que como una ayuda para defender los intereses de las trabajadoras.
- Teoría de la Distancia Social: Los hombres llegan a aceptar la integración de las mujeres en sus organizaciones, pero establecen límites para salvaguardar su estatus.
- Teoría de la Minoría: En estas organizaciones hay una cierta tendencia a relegar a las mujeres porque tradicionalmente se las ha considerado como una minoría e incluso las que alcanzan cuotas de poder tienden a ser censuradas por el resto de las afiliadas.
- Teoría de la Mosca: Esta teoría manifiesta la reticencia de estas organizaciones a permanecer homogéneas para evitar las contradicciones que supone incluir a mujeres en el seno de las mismas y asegurar, así, un mejor y mayor control del poder.
- Teoría de los Estereotipos Sexuales: Nos explica como en los sindicatos se tiende a realizar una división sexual de las tareas, asignando a las mujeres aquellos puestos y funciones de menor responsabilidad o secundarios y cuyas tareas son más afines al ámbito doméstico.
- Teoría del Capital Humano: La falta de experiencia y tradición de las mujeres en las acciones sindicales, les sirve a las organizaciones para justificar su hipotética falta de capacidades para ejercer dichos cargos con rigurosidad, confianza y eficacia.

Por consiguiente, la baja participación y no igualdad para la mujer dentro de las organizaciones sindicales, es otro factor que dificulta el logro de los cambios sociales necesarios para poner fin a las



desigualdades de género. Las acciones y medidas sindicales que se promueven desde estas organizaciones en pro de la igualdad y el fin de la discriminación de las mujeres, no son percibidas como propuestas eficaces o reales al carecer de modelos o sujetos representativos en la práctica sindical (Mariño Fernández, 2008: 80).

De todos modos, no podemos olvidar que los sindicatos han llevado a cabo un papel importante en la lucha por la equidad entre los sexos, destacando especialmente sus propias políticas de democracia de género y el desarrollo de medidas de acción positiva hacia el colectivo femenino. Entre otros aspectos, la mayor parte de los documentos sindicales recogen medidas relacionadas con la incorporación de las mujeres a los órganos de dirección, decisión y control, así como la transformación igualitaria de todas las estrategias sindicales que se lleven a cabo. Además, el hecho de establecer planes de Igualdad con el objetivo de aumentar la representación femenina en estas organizaciones conlleva un paso adelante en la integración de la mujer en la toma de decisiones. Otras organizaciones, tanto empresariales como políticas y sociales, están a años luz de las propuestas realizadas por los sindicatos, por lo que éstas, a pesar de ser susceptibles de mejora, deberían suponer un primer paso en pro de la equidad para otras entidades.

De todos modos, la ausencia de mujeres en las estructuras más representativas y de poder de las organizaciones sindicales, disminuyen la capacidad reivindicativa y transformadora de los sindicatos en este campo de acción. Por ello, el objetivo a seguir debe ser la consecución de espacios sindicales donde los intereses de hombres y mujeres se vean representados de forma equitativa. Para ello, podemos tomar en consideración y como punto de partida, las propuestas del Parlamento Europeo (2006) para aumentar la participación sindical femenina:

- Establecer procesos de recogida de datos del ámbito sindical femenino en general y de cada organización en particular, para poder reforzar la influencia de las mujeres en los órganos socioeconómicos de toma de decisiones.



- Promover procesos formativos de igualdad entre los sexos dirigidos a hombres y mujeres como medio de sensibilización de los encargados de la negociación.
- Dar cabida a procesos de formación específicos para mujeres con el objetivo de alcanzar un adecuado empoderamiento y liderazgo femeninos.
- Reforzar la presencia de la mujer en los equipos de negociación colectiva.
- Reforzar la presencia de las mujeres mediante medidas de acción positiva en estatutos y cuotas que garanticen la presencia obligatoria de mujeres.
- Revisar los mecanismos de selección para la representación sindical.
- Elaborar y llevar a cabo programas de acción destinados a incrementar la presencia de las mujeres, como representantes de su sexo, en órganos de análisis y toma de decisiones.

### **3.4. CONCLUSIONES**

La situación experimentada por la mujer en el acceso a las organizaciones sindicales y, dentro de éstas, a los puestos de mayor responsabilidad, ha estado siempre caracterizada por una incidencia minoritaria en relación con sus compañeros varones. Esto ha sido provocado, en parte, por el más tardío y desigual acceso de la mujer al mundo laboral y, por ende, a la negociación colectiva mediante representación sindical.

De todos modos, bien es cierto que la situación de la mujer en las organizaciones sindicales ha sufrido grandes cambios, ya que desde ellos se ha promovido la incorporación de nuevas propuestas feministas de mejora en las líneas de acción sindical que se venían realizando. En este sentido, los sindicatos tratan de adoptar un nuevo planteamiento que favorezca la contratación e integración de las mujeres, así como medidas que garanticen su participación y representación en las estructuras de mayor responsabilidad y poder. Este replanteamiento ha sido generado, en parte, por los constantes cambios en las condiciones y características de los puestos laborales



de la clase trabajadora. Entre ellos, podemos destacar la creciente preocupación por los sectores y las condiciones en las que la mujer accede al mercado de trabajo. Por consiguiente las nuevas reivindicaciones con contenido de género se van a centrar básicamente en dos temas clave (Mariño Fernández, 2008:77):

- Aquellos problemas laborales que afectan especialmente a la mujer:

- \* La segregación profesional, atendiendo tanto a categorías y sectores, como a los distintos niveles de responsabilidad,
- \* La eliminación de las discriminaciones salariales
- \* La no promoción y desigualdad de poder, etc.

- La falta de identidad femenina y de valoración de su sexo-género.

El objetivo es, en definitiva, transformar la fuerte masculinidad vigente en las organizaciones sindicales actuales, hacia un modelo de sindicalismo que favorezca la participación y acercamiento a las necesidades y demandas de las mujeres.

Algunas de las medidas que se han empezado a tomar y que podemos destacar en este sentido, son la creación de unos órganos estatutarios específicos, las Secretarías de la Mujer, así como el empleo de sistemas de acceso *por cuota*. Las Secretarías de la Mujer van a tratar de ofrecer una atención y asesoramiento más específico a las problemáticas de promoción laboral, condiciones de trabajo, salarios y participación en el mercado laboral. Sin embargo, los logros alcanzados en las estructuras sindicales son escasos, ya que nos encontramos con unas intenciones y planteamientos que se proyectan más hacia la generación de cambios en el exterior de las organizaciones, que de verdaderas modificaciones internas en sus estructuras.

Bajo esta consideración, consideramos necesaria la creación y planificación de acciones positivas que favorezcan el acceso de la mujer la representación sindical y a la asunción de cargos de responsabilidad. Para ello, es necesario, además de formar y capacitar a las mujeres para las tareas específicas que van a desempeñar, romper con los estereotipos de género aún vigentes en muchos ámbitos de nuestra sociedad y eliminar actuaciones y opiniones



despectivas hacia la mujer, hacia sus capacidades y hacia los cargos y funciones representados por ellas.

## REFERENCIAS

Darias Gutiérrez, C. (2001). *Sindicalismo y desigualdades de género. La participación de las mujeres en las organizaciones sindicales*. Consultado en:

[http://www.nodo50.org/mujeresred/sindicalismo-celia\\_darias1.html](http://www.nodo50.org/mujeresred/sindicalismo-celia_darias1.html)  
(05.02.2010)

INE. (2007). Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje (EADA). Año 2007. Consultado en:

<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft13%2Fp459&file=inebase&L=0> (05.03.2010)

Kohler, H. y Calleja, J. P. (2009). Nuevas estrategias sindicales en España: organización y negociación colectiva flexible. En González Begega, S. (Coord.) (2009). *Actas del I Congreso Anual REPS. Treinta años de Estado de Bienestar en España. Logros y retos para el futuro*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Ley 19/1977, de 1 de abril, sobre regulación del derecho de asociación sindical. (BOE 04.04.1977).

Ley 8/1980, de 10 de marzo, del Estatuto de los Trabajadores. (14.03.1980).

Mariño Fernández, R. (2009). *Análisis de la trayectoria formativa de la mujer en las ramas industriales de F.P. en Galicia y su inserción socio-laboral*. Tesis Doctoral. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Ministerio de Trabajo e Inmigración (2009a). *Estadística de Convenios Colectivos de Trabajo*. Subdirección General de Estadísticas Sociales y laborales. Ministerio de Trabajo e inmigración. Publicada en <http://www.mtas.es/estadisticas/CCT/cct08/CC2/index.htm> (05.03.2010).

Ministerio de Trabajo e Inmigración (2009b). *Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo. Año 2008*. Ministerio de Trabajo e Inmigración. Consultada en:

<http://www.mtin.es/estadisticas/ecvt/Ecvt2008/index.htm>  
(08.03.2010)



Parlamento Europeo (2006). *Resolución del Parlamento Europeo sobre representación de las mujeres entre los interlocutores sociales de la UE* (2002/2006 (INI)).

Rodríguez Caballero, J.C. (2003). *La economía laboral en el período clásico de la historia del pensamiento económico*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Santos, A. y Poveda, M. (2002). *Trabajo, empleo y cambio social*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Seoane Vázquez, P. (2009). *Mujeres en organizaciones sindicales I*. Publicado en E-mujeres <http://www.e-mujeres.net> (05.03.2010)

UGT (2005). *Eliminación de estereotipos de género en el ámbito laboral y en las organizaciones sindicales y empresariales. Proyecto Europeo*. Madrid: UGT-España. Consultado en:

<http://www.ugt.es/Mujer/proyectoestereotipos/espaespan.pdf> (08.03.2010)

---

- (1) El origen de este artículo es la conferencia encargada en 2009 en Barcelona por la profesora Sarah Jane Alves Duraes , en nombre de la comisión organizadora del II Congreso em Desenvolvimento Social & II Seminario Norte- Mineiro de Ensino e Pesquisa em História da Educação. Desemvolvimento e Educação em una Perspectiva Histórica. Ver: (2010) Programação e Caderno de Resumos. Universidade Estadual de Montes Claros-UNIMONTES. Montes Claros.

[Ver Texto](#)

---

- (2) Putnam, Robert (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.

[Ver Texto](#)

---

- (3) Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. Participación, por Clara Murguialday y Jokin Alberdi. [dicc.hegoa.efaber.net/listar/.../167](http://dicc.hegoa.efaber.net/listar/.../167)

[Ver Texto](#)

---

- (4) Ibíd.

[Ver Texto](#)

---

- (5) Liaison Committee of Development NGO to the European Union (1999), NGO Handbook, Ed. Team, Bruselas. EUROSTEP, sitio en internet: <http://www.oneworld.org/eurostep>, WIDE, sitio en internet: <http://www.eurosur.org/wide>

[Ver Texto](#)

---



(6) Colombia incluyente - El Tercer Sector :  
[www.colombiaincluyente.org/.../contenido.aspx?...](http://www.colombiaincluyente.org/.../contenido.aspx?...) -

[Ver Texto](#)

(7) Riechmann, J. y F. Fernández Buey (1994). *Redes que dan libertad*. Barcelona: Paidós.

[Ver Texto](#)

(8) Solà i Gussinyer, Pere (2006). "Tercer Sector y educación en perspectiva histórica: estudio de la incidencia pedagógica de las redes de sociabilidad organizada", in *Historia de la Educación*. Salamanca, 25: 173-203, en particular 202-203.

[Ver Texto](#)

(9) Lima, Licínio. (1986). *Associações para o desenvolvimento no Alto Minho*. Viana do Castelo: Centro Cultural do Alto Minho. Fórum de educação de adultos (1987-1993), en Lima, Licínio (Org.). Educação de adultos: fórum I. Braga: Universidade do Minho, 1994: 13-26. Armando Loureiro/Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento de Educação e Psicologia (2008). *Revista Brasileira de Educação*, vol.13 n. 38. Rio de Janeiro, mayo-agosto . "As organizações não-governamentais de desenvolvimento local e a sua prática educativa de adultos: uma análise no norte de Portugal". [www.scielo.br/scielo.php?script=sci...](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci...) -

[Ver Texto](#)

(10) Colombia, incluyente- El tercer Sector, ibíd.

[Ver Texto](#)

(11) <http://www.uasb.edu.bo/portal> (Especialización Superior en Desarrollo de Capital Social y Gestión de ONGs).

[Ver Texto](#)

(12) [www.uasb.edu.bo/.../index.php?...](http://www.uasb.edu.bo/.../index.php?...) capital-social-y-gerencia-de-ongs...

[Ver Texto](#)

(13) Trabajo elaborado a partir de los datos e información analizada en la tesis doctoral que lleva por título: "Análisis de la Trayectoria Formativa de la mujer en las ramas industriales de la Formación Profesional en Galicia y su Inserción Socio-laboral". Director: Prof. Dr. Antonio Rial Sánchez ( USC-2009).

[Ver Texto](#)

(14) El empleo, que constituye la unidad estadística de la CIUO-88 (*Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones CIUO-88*), lo entiende como un conjunto de tareas cumplidas o que presupone serán cumplidas por un mismo individuo. Un conjunto de empleos cuyas tareas presentan una gran similitud constituye una ocupación. (Rial A., 2000)



- (15) Consecuentemente, los sujetos se clasifican por *ocupación* en función de su relación con un empleo pasado, presente o futuro. En 1952, la O.I.T. publicó la *Clasificación Internacional de Ocupaciones para las Migraciones y la Colocación*, en las cuales se describen al detalle a partir de 8 clasificaciones nacionales de países industrializados las 1727 ocupaciones que la componen (Rial A., 2000).

---

[Ver Texto](#)

- (16) El puesto de trabajo se define como la composición de todas aquellas actividades desempeñadas por una sola persona que pueden ser miradas por un concepto unificado y que ocupan un lugar formal en el organigrama. Acotando un poco más esta definición, podemos decir que **el puesto es el lugar o emplazamiento donde se ejecuta el trabajo**, un espacio donde los operarios llevan a cabo las tareas o funciones propias para poder desarrollarlo. Es el *escenario* operativo del trabajo. (Rial A. 2000)

---

[Ver Texto](#)

- (17) Por lo tanto, todas estas tendencias y cambios ponen de manifiesto, una vez más, que hablar de la evolución del trabajo en sus diferentes planos nos reconduce a definirlo como una realidad cultural y humana que se construye socialmente a partir de los significados, valores y creencias que generan dichos fenómenos y que son asumidos por los miembros de dicha sociedad (Sanchís M., 1997).

---

[Ver Texto](#)

- (18) Provisionalmente, las mujeres ocuparon infinidad de puestos laborales que fueron dejados vacantes por los hombres, sin desatender sus responsabilidades familiares

---

[Ver Texto](#)

- (19) Estos últimos puestos emergen como fruto del incremento de dichas tareas, durante la vigencia del Modelo Industrial Fordista de Organización y Desarrollo de los Estados de Bienestar.

---

[Ver Texto](#)

- (20) Tales como *los permisos de maternidad-paternidad* que eliminan algunas barreras o corrigen desigualdades estructurales de hecho.

---

[Ver Texto](#)

- (21) Véase la obra referenciada en la bibliografía.

---

[Ver Texto](#)

- (22) La segunda brecha digital está relacionada con el dominio masculino de las áreas estratégicas de la educación, la investigación y el empleo relacionadas con las ciencias, las ingenierías y las TIC, así como con la escasa presencia de mujeres en los puestos de responsabilidad y toma de decisiones en dichas áreas



- (23)** Información y datos extraídos de la Tesis doctoral de Doña R. Mariño Fernández (2009) que lleva por título *"Análisis de la trayectoria formativa de la mujer en las ramas industriales de F. P. en Galicia y su inserción socio- laboral"*, y dirigida por el Prof. A. Rial Sánchez. En dicho estudio se ha realizado una evaluación de la situación formativa y laboral de aquellas mujeres que han escogido formarse en sectores profesionales de las ramas industriales, combinando metodologías cuantitativas y cualitativas, con el objetivo de determinar el impacto o efectos que ejercen las desigualdades de género sobre el alumnado femenino y, consecuentemente, sobre el entorno laboral real más inmediato. Nuestro propósito fue conocer, pues, que generan y mantienen dichas desigualdades y discriminaciones de género y que aspectos las eliminan o corrigen, para sugerir propuestas de mejora y progreso tanto en los ámbitos formativos como en los socio-culturales y laborales.

---

[Ver Texto](#)

- (24)** Información elaborada a partir del informe final del Proyecto Equal "Mujeres en red" que han dirigido la profesora y Catedrática Araceli Estebaranz y la profesora Pilar Mingorance, desde la Universidad de Sevilla en el período 2002-2004.

---

[Ver Texto](#)

---



[Páginas de crédito](#)

[Instituciones](#)

[Presentación. Formarse y aprender en comunidad](#)

[Apartado A. Aspectos generales](#)

[Capítulo I: Reflexiones sobre estrategias y procesos formativos](#)

[Apartado B. La formación en red](#)

[Capítulo II: La formación en red en la Administración Pública y las empresas](#)

[Capítulo III: La formación en red en el sistema educativo](#)

[Apartado C. La creación y gestión del conocimiento](#)

[Capítulo IV: La creación y gestión del conocimiento en la Administración Pública y las empresas](#)

[Capítulo V: La creación y gestión del conocimiento en el sistema educativo](#)

[Apartado D. El apredizaje informal](#)

[Capítulo VI: Promoción y desarrollo del aprendizaje informal](#)

[Capítulo VII: La identificación y acreditación del aprendizaje informal](#)

[Apartado E. La autoformación](#)

[Capítulo VIII: La autoformación en la Administración y la empresa](#)

[Capítulo IX: La autoformación en el sistema educativo](#)

[Apartado F. Evaluación y formación](#)

[Capítulo X: Evaluación, autoevaluación y formación](#)

[Capítulo XI: Formación Superior y Profesional](#)

[Apartado G. Desarrollo organizacional y otras temáticas](#)

[Capítulo XII: Desarrollo y mejora de las organizaciones](#)

[Capítulo XIII: Otras aportaciones](#)







# Índice

Páginas de crédito	2
Instituciones	4
Presentación. Formarse y aprender en comunidad	5
Apartado A. Aspectos generales	30
Capítulo I: Reflexiones sobre estrategias y procesos formativos	30
Apartado B. La formación en red	188
Capítulo II: La formación en red en la Administración Pública y las empresas	188
Capítulo III: La formación en red en el sistema educativo	277
Apartado C. La creación y gestión del conocimiento	400
Capítulo IV: La creación y gestión del conocimiento en la Administración Pública y las empresas	400
Capítulo V: La creación y gestión del conocimiento en el sistema educativo	497
Apartado D. El apredizaje informal	675
Capítulo VI: Promoción y desarrollo del aprendizaje informal	675
Capítulo VII: La identificación y acreditación del aprendizaje informal	732
Apartado E. La autoformación	824
Capítulo VIII: La autoformación en la Administración y la empresa	824
Capítulo IX: La autoformación en el sistema educativo	887
Apartado F. Evaluación y formación	948
Capítulo X: Evaluación, autoevaluación y formación	948
Capítulo XI: Formación Superior y Profesional	1031
Apartado G. Desarrollo organizacional y otras temáticas	1153
Capítulo XII: Desarrollo y mejora de las organizaciones	1153
Capítulo XIII: Otras aportaciones	1293